

Eleet osana suggestopedista S2-luokkahuonevuorovaikutusta

Anna-Kaisa Jokipohja
Tampereen yliopisto
Viestintätieteiden yksikkö
Suomen kielen tutkinto-ohjelma
Pro gradu -tutkielma
Heinäkuu 2017

JOKIPOHJA, ANNA-KAISA: Eleet osana suggestopedista S2-luokkahuonevuorovaikutusta

Pro gradu -tutkielma, 104 sivua + liitteet [2 sivua]
Heinäkuu 2017

Tässä tutkimuksessa analysoidaan, miten eleitä käytetään osana S2-luokkahuonevuorovaikutusta suggestopedisellä aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen suomen kielen alkeiskurssilla. Tutkimuksessa pyritään vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Miten eleitä käytetään suggestopedisessä S2-luokkahuonevuorovaikutuksessa? Miten opettaja käyttää eleitä? Miten opiskelijat käyttävät eleitä?
2. Millaisia vuorovaikutuksellisia tehtäviä eleillä on?

Elehtimisen merkitys osana kakkoskielistä vuorovaikutusta on laajasti tunnustettu, mutta tästä huolimatta eleitä on tutkittu S2-luokkahuonevuorovaikutuksessa vasta vähän. Tutkimuksen tavoitteena on tarjota empiiriseen aineistoon perustuvaa tietoa eleiden aktuaalisista esiintymistä ja tehtävistä S2-opetuksessa.

Tutkimuksen aineistona on 215 minuuttia syksyllä 2016 videoituja oppitunteja Tampereella sijaitsevasta Onnenkieli-koulusta, jossa opetetaan suomea toisena kielenä suggestopedisellä opetusmenetelmällä. Eleet ovat olennainen osa opetusmetodia, ja tutkimusaineisto runsaasti ele-esiintymiseen tarjoaa otollisen lähtökohdan elevuorovaikutuksen tarkastelulle. Tutkimus on rajattu vuorovaikutuksen osanottajien viestinnällisiin käsittelemiin eleisiin.

Tutkimuksessa tarkastellaan vuorovaikutusta multimodaalisena, ja vuorovaikutuksen resursseja, puhetta, eleitä, ja materiaalisien ympäristön objekteja, tarkastellaan lähtökohtaisesti samantarvoisina. Tutkimuksen metodisena viitekehyksenä on keskusteluanalyysi ja menetelmänä multimodaalinen vuorovaikutusanalyysi. Tutkimuksessa pohjataan sekä perinteiseen eletutkimukseen että multimodaalisen vuorovaikutuksen tutkimuksen näkemykseen vuorovaikutuksen perimmäisestä multimodaalisuudesta.

Analyysi osoittaa sekä opettajan että oppijoiden käyttävän runsaasti eleitä, joilla ilmaistaan moninaisia merkityksiä. Eleillä selitetään semanttisia merkityksiä, välitetään pragmaattisia merkityksiä ja jäsennetään vuorovaikutuksen kulkua, minkä lisäksi eleillä on monia vuorovaikutuksellisia tehtäviä. Tutkimus osoittaa eleiden olevan S2-luokkahuonekontekstissa monipuolisesti hyödynnetty resurssi, jota voidaan käyttää sanotun havainnollistajana ja selittäjänä, yhteisymmärryksen luomisessa ja säilyttämisessä, ymmärtämisen ongelmien ratkaisemisessa sekä esimerkiksi vuorojen antamisessa. Tutkimus osoittaa eleiden olevan merkityksellinen osa kakkoskielistä luokkahuonevuorovaikutusta ja mahdollisesti myös kielen oppimisprosessia.

Avainsanat: suomi toisena kielenä, eleet, luokkahuonevuorovaikutus, multimodaalinen vuorovaikutus

SISÄLLYSLUETTELO

1	JOHDANTO	3
2	MULTIMODAALINEN VUOROVAIKUTUS	7
2.1	Keskustelunanalyysi ja luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimus.....	7
2.2	Multimodaalinen vuorovaikutusanalyysi	14
2.3	Eleet multimodaalisena vuorovaikutusresurssina	16
2.3.1	Eleiden luokittelu	18
2.3.2	Eleet kakkoskielisessä vuorovaikutuksessa	21
3	AINEISTO JA MENETELMÄT	23
3.1	Suggestopedian periaatteita.....	23
3.1.1	Suggestopedinen kielenopetusmenetelmä Onnenkielessä	25
3.1.2	Funktionaalinen kielikäsite suggestopedian taustalla	27
3.2	Tutkimuksen aineisto	29
3.2.1	Aineiston analyysi.....	32
3.2.2	Aineiston litterointi	34
4	ELEET OSANA OPETTAJAN TOIMINTAA	36
4.1	Eleet selittämässä semanttisia merkityksiä.....	37
4.1.1	Esittävät eleet	37
4.1.1.1	Pantomiiimi.....	39
4.1.1.2	Kuvailu	46
4.1.1.3	Mallintaminen.....	49
4.1.2	Osoittavat eleet.....	51
4.2	Eleet välittämässä pragmaattisia merkityksiä.....	58
4.2.1	Käännöseleet	63
4.2.2	Rakenne-eleet.....	65
4.3	Eleet jäsentämässä vuorovaikutuksen kulkua	69
5	ELEET OSANA OPISKELIJOIDEN TOIMINTAA	74
5.1	Opettajan mallieleiden toistaminen	74
5.2	Spontaanien eleiden käyttäminen	83
5.2.1	Eleet selittämässä semanttisia merkityksiä	83
5.2.2	Eleet välittämässä pragmaattisia merkityksiä	87
5.2.3	Eleet jäsentämässä vuorovaikutuksen kulkua	89
6	TULOKSET JA POHDINTA	92
7	LÄHTEET.....	98
	LIITE 1 Tutkimuslupa-lomake	105
	LIITE 2 Tutkimuksessa käytetyt litterointimerkinnot.....	106

1 JOHDANTO

Tarkastelen tässä tutkimuksessa viestinnällisiä eleitä osana suggestopedisten suomi toisena kielenä¹ -oppituntien vuorovaikutusta. Viestinnällisillä eleillä tarkoitan vuorovaikutuksen sisältöön ja kulkuun liittyviä eleitä, joita vuorovaikutuksen osapuolet käsittelevät merkityksellisinä. Tällaiset eleet vaikuttavat lausumien ja vuorovaikutustilanteiden tulkintaan, niitä esimerkiksi toistetaan tai ne vaikuttavat vuorovaikutuksen kulkuun esimerkiksi vuoronantojen muodossa. Viestinnällisiä eleitä voidaan luonnehtia myös tarkoituksellisesti tuotetuksi elehdinnäksi (ks. Peräkylä 2016: 77), jolla on potentiaalisesti merkitystä viestin ymmärtämiselle ja joka on siten mahdollisesti vuorovaikutuksellisesti motivoitua. Tällainen tarkastelunäkökulma rajaa tutkimuksen ulkopuolelle ei-tarkoitukselliseksi tulkitun elehdinnän, kuten erilaisista tunnetiloista kertovat tahattomat ilmeet tai hiusten sukimiset. Peräkylä (2016: 77) esittääkin, että vuorovaikutuksellisessa eletutkimuksessa on hyödyllistä erottaa hypoteettisomaisesti toisistaan tarkoituksellinen ja ei-tarkoituksellinen kommunikaatio.

Tutkimukseni kohteena ovat siis suggestopedisessa suomi toisena kielenä -aikuisopetuksessa käytettävät eleet, joita havainnoin videoaineiston pohjalta. Tarkastelun kohteena on S2-oppituntien koko elevuorovaikutus. Tutkimuksen kohdistuminen eleisiin perustuu käsitykseen vuorovaikutuksesta multimodaalisena toimintana. Multimodaalisuudella tarkoitetaan useiden semioottisten, kuten sanallisten, kuvallisten tai kehollisten, resurssien käyttöä samanaikaisesti (Streeck, Goodwin & LeBaron 2011: 4), ja vuorovaikutuksen katsotaan koostuvan näistä toisiaan täydentävistä ja samanaikaisista multimodaalisista resursseista (Goodwin 2011: 182; Mondada 2013: 579; Mondada 2014a: 138, 139). Vuorovaikutuksessa kielen lisäksi myös kehollinen toiminta, kuten eleet, ilmeet ja kehon asennot, sekä ympäristön esineiden hyödyntäminen ovat olennainen osa ymmärtämistä ja ymmärrettäviksi tulemistä. (Stivers & Sidnell 2005: 2; Mondada 2013: 578–579).

Tutkimusaineisto on kerätty Tampereella sijaitsevasta Onnenkieli-koulusta, jossa noudatetaan omaa suggestopedistä opetusmenetelmää. Erilaiset multimodaaliset resurssit, erityisesti eleet, ovat tärkeä ja erottamaton osa Onnenkielen opetusmenetelmää. Onnenkielestä kerätty aineisto tarjoaakin kiinnostavan ja monipuolisen lähteen eleiden tarkastelulle osana kakkoskielistä² luokahuonevuorovaikutusta. Työ sijoittuu keskustelunanalyttiseen viitekehykseen sekä vuorovaikutukselliseen eletutkimukseen, ja menetelmänä käytän multimodaalista vuorovaikutusanalyysiä. Tarkastelen eleitä

¹ Toinen kieli -käsitteellä viitataan äidinkielen jälkeen opittuun kieleen, mutta ei tarkoiteta oppimisjärjestystä. Toista kieltä opitaan silloin, kun opittava kieli on myös ympäristössä käytettävä kieli. (Suni 2008: 29.) Näin esimerkiksi Suomessa suomen kieltä opitaan toisena kielenä.

² Kakkoskielisellä vuorovaikutuksella viitataan tilanteeseen, jossa keskustelussa käytettävä kieli on toinen kieli osalle tai kaikille vuorovaikutuksen osanottajista (ks. Kurhila 2000: 365).

vuorovaikutuksellisesta näkökulmasta: miten eleitä käytetään osana vuorovaikutusta ja minkälaista toimintaa ne synnyttävät (ks. esim. Mondada 2014a: 139). Keskustelunanalyttisen käsityksen mukaan yhteisymmärrystä luodaan kollektiivisesti vuorovaikutuksessa tapahtuvan toiminnan kautta eivätkä merkitykset ole olemassa valmiina (ks. esim. Mondada 2011: 524, 543). Aineistossa eleitä käytetään osana vuorovaikutusta, ja eleet saavat erilaisia merkityksiä. Tutkimusaineisto on kuitenkin suggestopedisistä opetusmenetelmästä johtuen erikoislaatuinen, sillä aineiston luokkahuonetilanteet ovat pitkälle kontrolloituja ja sisältävät vähän spontaania vuorovaikutusta. Suurin osa aineiston luokkahuonetilanteista perustuu opettajan osittain etukäteen suunnittelemaan sanalliseen ja eleelliseen syötökseen, jota opiskelijat toistavat. Aineiston vuorovaikutuksen säädelystä luonteesta johtuen vuorovaikutustilanteet ovat rakenteeltaan erilaisia. Käytänkin analyysissä myös perinteisemmän eletutkimuksen teorioita ja lähestymistapoja (mm. Kendon & McNeill) ja esimerkiksi ryhmittelen eleitä niiden funktion mukaan. Tarkastelen eleitä kuitenkin lähtökohtaisesti vuorovaikutuksesta käsin.

Elehtimisen tärkeys kakkoskielen omaksumisessa on laajasti tunnustettu, mutta tästä huolimatta niin kotimaisessa S2-tutkimuksessa kuin kansainvälisessä toisen kielen omaksumisen tutkimuksessa eli SLA-tutkimuksessa (*Second Language Acquisition*) eleet ovat vähän tutkittua aluetta (Gullberg 2006a: 111). Eleiden on huomattu kuuluvan lähtökohtaisesti kaikkeen vuorovaikutukseen ja vieläpä erityisesti kakkoskieliseen vuorovaikutukseen (ks. esim. Goodwin 2000; Mondada 2013; Paajanen 2015), mutta kuitenkin Gullbergin (2011: 137) mukaan kakkoskielisen vuorovaikutuksen multimodaalinen toiminta ylipäättään on saanut osakseen yllättävän vähän huomiota. Luokkahuonevuorovaikutuksen eleiden tutkimus on kuitenkin viime vuosina lisääntynyt (ks. esim. Majlesi & Broth 2012; Eskildsen & Wagner 2015; Majlesi 2015). Kielen oppimisessa käytettävät eleet voivat tarjota tärkeän näkökulman toisen kielen oppimiseen, sillä kakkoskielisessä vuorovaikutuksessa opettajien yksinkertaistettua puhetta luonnehtii esittävien ja osoittavien eleiden runsas käyttö ja samoin oppijat hyödyntävät vuorovaikutuksessa kaikkia käytettävissä olevia resursseja (Gullberg 2006a: 103, 112; Gullberg 2011: 137).

Kiinnostukseni eleiden tutkimiseen osana S2-luokkahuonevuorovaikutusta on syntynyt opettajakokemusten myötä sekä tutustuttuani Onnenkielen suggestopediseen opetusmenetelmään. Elehtiminen on kokemukseni mukaan läsnä kakkoskielisillä oppitunneilla ja toimii tärkeänä multimodaalisena resurssina osana vuorovaikutusta ja opetusta. Onnenkielen opetusmenetelmään tutustuminen puolestaan on avannut minulle uusia näkökulmia elehtimisen mahdollisuuksista ja merkityksestä toisen kielen oppimisessa, sillä Onnenkielessä eleitä käytetään systemaattisesti opetuksessa ja eleet nähdään oppimisprosessin tukijoina. Jokainen S2-opetuksen parissa työskentelevä lienee havainnut eleiden merkityksen kakkoskielisessä vuorovaikutuksessa, mutta S2-luokkahuoneen elevuorovaikutuk-

sen konkreettista toteutumista ei ole tutkittu Suomessa juurikaan (ks. kuitenkin eleiden kierrättämisestä aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon oppitunneilla Jurvela 2016; viittaamisesta Lehtimaja 2007). Eleiden on kuitenkin osoitettu tukevan kakkoskielistä vuorovaikutusta monin tavoin sekä rakentavan yhteisymmärrystä vuorovaikutuksen osapuolten välillä (ks. esim. Gullberg 2006a; Majlesi 2015; Paajanen 2015). Elehtimisellä on esitetty olevan monipuolisia tehtäviä myös esimerkiksi kielitaidon puutteiden kompensoinnissa ja ymmärtämisen ongelmatilanteiden ratkaisussa (Gullberg 2006a: 111).

Eleellisen vuorovaikutuksen merkitys korostuu erityisesti tilanteissa, joissa keskustelijoilla on vaikeuksia käyttämänsä kielen hallinnassa (Laakso 2011; Goodwin 2004). Esimerkiksi kielellis-kognitiivisista häiriöstä kärsivät henkilöt käyttävät ymmärtämisen apuna osoittavia ja kuvailevia eleitä (Laakso 2011: 164–167). Myös kakkoskielisessä vuorovaikutuksessa osanottajien kielitaidon taso vaihtelee eikä osallistujilla välttämättä ole yhteistä kieltä – tällöin eleet ja muut multimodaaliset resurssit nousevat keskeiseen asemaan vuorovaikutuksen koordinoinnissa. Tilanteessa, jossa pelkkä kielellinen ymmärtäminen on vaikeaa, keskustelijat suuntautuvat monikanavaisen vuorovaikutukseen ja tulkitsevat eleitä tehokkaasti (Laakso 2011: 172). Kakkoskielisessä keskustelussa esiintyykin yleisesti enemmän eleitä kuin äidinkielisten puhujien kesken (Gullberg 2006a: 111), mikä tarjoaa hedelmällisen lähtökohdan eleiden tarkastelulle suomi toisena kielenä -aineistosta.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on analysoida suggestopedisessä suomi toisena kielenä -luokahuonevuorovaikutuksessa käytettäviä eleitä ja tarjota empiiriseen aineistoon perustuvaa tietoa eleiden käyttämisestä kakkoskielisen luokahuoneen vuorovaikutuksessa. Tutkimuksessa tunnustetaan vuorovaikutuksen multimodaalisuus ja eri vuorovaikutusresurssien samanarvoisuus (ks. esim. Mondada 2014a: 138–139), ja tarkastellaan siten puhetta ja eleitä samanarvoisena osana vuorovaikutuksen rakentumista. Taustalla vaikuttaa toki oletus siitä, että suomen kielen kurssilla opitaan ensisijaisesti sanallista kieltä. Kuitenkin oppitunteja vuorovaikutustilanteina tarkasteltaessa sanoilla ja eleillä on samanarvoinen tehtävä yhteisymmärryksen synnyttämisessä ja vuorovaikutuksen jäsentämisessä. Eleitä voidaan tarkastella näistä kahdesta näkökulmasta, kun muistetaan niiden toisistaan eroavat painotukset: kompensoinnin näkökulmasta (ks. esim. Gullberg 2011) painotetaan sanallisen kielen oppimisen tärkeyttä kakkoskieliselle oppijalle ja multimodaalisen vuorovaikutuksen näkökulmasta eleet ovat samanarvoinen osa vuorovaikutusta, kun tavoitteena on saavuttaa yhteisymmärrys vuorovaikutuksen osapuolten kesken (ks. esim. Mondada 2014a).

Tarkastelen analyysissäni sekä opettajan että oppijoiden toimintaa, ja pyrin vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Miten eleitä käytetään suggestopedisessä S2-luokahuonevuorovaikutuksessa?
 - Miten opettaja käyttää eleitä?

- Miten opiskelijat käyttävät eleitä?

2. Millaisia vuorovaikutuksellisia tehtäviä eleillä on?

Kysymys *miten* sisältää sekä eleiden muodon että niiden funktioiden kuvailun, eleiden esiintymien runsauden sekä eleiden ja puheen vastavuoroisen suhteen tarkastelun. Aineiston jäsentämisen apuna käytän analyysissä eleiden luokittelua sekä aineistosta että aiemmasta tutkimuksesta nouseviin ryhmiin. Tämän lisäksi kiinnitän erityistä huomiota eleiden vuorovaikutuksellisiin tehtäviin.

Suomi toisena kielenä -luokahuonevuorovaikutuksen kuvaaminen on tarpeellista, sillä se tuo näkyväksi oppituntien käytäntöjä. Suomeen saapuvien maahanmuuttajien määrä ja siten S2-opetuksen tarve on kasvanut viime vuosina, joten tehokkaalle ja monipuoliselle opetukselle on tarvetta. Tämä tutkimus pyrkii osaltaan kuvaamaan suomen kielen opetuksen nykyisiä käytäntöjä ja antamaan alan ammattilaisille tietoa eleiden hyödyntämisestä S2-opetuksessa. Tutkimus edustaa vuorovaikutuksen tutkimusta ja sopii siten hyvin suomi toisena kielenä -tutkimuksen nykyisiin keskustelunanalyttisiin ja vuorovaikutuksellisiin tutkimuslinjoihin (ks. Martin 2009: 324). Samoin kansainvälisessä SLA-tutkimuksessa on yleistynyt kielen sosiaalisuutta ja vuorovaikutuksessa oppimista korostava suuntaus (Lilja 2010: 30). Tämä tutkimus kuitenkin täydentää osaltaan tutkimuskenttää ottamalla huomioon myös multimodaaliset resurssit.

Tutkimukseni rakentuu kuudesta pääluvusta. Luku kaksi on sekä menetelmä- että teorialuku, jossa kuvaan multimodaalisen vuorovaikutuksen tutkimuksen menetelmällisiä ja sisällöllisiä perusteita. Käsittelen multimodaalista vuorovaikutusanalyysiä ja sen viitekehystä keskustelunanalyysiä sekä paneudun eleisiin multimodaalisena vuorovaikutusresurssina. Luvussa kolme taustoitan aineiston kannalta tärkeää suggestopediaa sekä Onnenkielen omaa opetusmenetelmää, esittelen tutkimuksen aineiston ja kerron sen keruu- ja analyysiprosessista. Varsinainen analyysi jakautuu lukuihin neljä ja viisi, ja käsittelen opettajan ja oppijoiden eleet omissa pääluvuissaan. Luvussa kuusi kokoaan yhteen tutkimuksen tuloksia, pohdin tutkimuksen merkitystä ja onnistuneisuutta sekä esitän jatkotutkimusaiheita.

2 MULTIMODAALINEN VUOROVAIKUTUS

Tämän tutkimuksen metodisena viitekehyksenä on keskustelunanalyysi, joka tarkastelee yksityiskohtaisesti kaikkea vuorovaikutusta (Hakulinen 1997a: 17). Varsinaisena menetelmänä käytän multimodaalista vuorovaikutusanalyysiä, joka pohjautuu keskustelunanalyysiin mutta ottaa tarkasteltavakseen puheen lisäksi myös muut resurssit, joita vuorovaikutuksen osanottajat käyttävät jäsentääkseen vuorovaikutusta ja tullakseen ymmärretyiksi. Näitä multimodaalisia resursseja ovat esimerkiksi eleet, katse, kehon asennot, ilmeet ja ympäristön objektien hyödyntäminen. (Kääntä & Haddington 2011: 11; Mondada 2013: 579; Mondada 2014a: 138.) Tässä tutkielmassa mielenkiinto suuntautuu multimodaalisissa resursseissa ensisijaisesti elein tapahtuvaan vuorovaikutukseen suggestopedisilla suomi toisena kielenä -oppitunneilla.

Tässä luvussa paneudun multimodaalisen vuorovaikutuksen kenttään niin menetelmällisten kuin sisällöllistenkin perusteiden osalta. Käsittelen multimodaalisen vuorovaikutuksen tutkimuksen menetelmällistä kehystä eli keskustelunanalyysiä ja luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimusta (luku 2.1), multimodaalista vuorovaikutusanalyysiä (luku 2.2) sekä multimodaalisia vuorovaikutusresursseja eleisiin painottaen (luku 2.3 alalukuineen).

2.1 Keskustelunanalyysi ja luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimus

Keskustelunanalyttisen tutkimuksen päämääränä on analysoida vuorovaikutuksessa tapahtuvaa kielellistä ja ei-kielellistä toimintaa (Tainio 2007a: 7) sekä tarkastella erilaisia vakiintuneen toiminnan malleja, jotka auttavat ihmisiä ymmärtämään toisiaan ja toimimaan sosiaalisissa tilanteissa tunnistettavalla tavalla (Peräkylä 1997: 177). Keskustelunanalyysissä tarkastellaan jopa kaikkein pienimpiä puheen yksiköitä ja piirteitä, sillä kaikki vuorovaikutukseen sisältyvä ymmärretään potentiaalisesti merkitykselliseksi (Hakulinen 1997a: 17). Tekniikan kehittymisen ja videoaineistojen mahdollistumisen myötä vuorovaikutus tutkimuskohteena ymmärretään yhä kokonaisvaltaisemmin, ja siihen luetaan kuuluvaksi puheen pienimpien piirteiden lisäksi katseet, eleet, ilmeet ja kehon asennot (Goodwin 2000: 1490; Mondada 2013: 578–879; Mondada 2014a: 138, 139). Tässä tutkimuksessa keskustelunanalyttinen näkökulma tarkoittaa tarkkaa analyysiä siitä, miten multimodaalisia resursseja eli eleitä käytetään muun muassa yhteisymmärryksen luomisen apuna ja miten nämä resurssit rakentuvat.

Keskustelunanalyysi perustuu näkemykselle vuorovaikutuksesta syvästi ja yksityiskohtaisesti jäsentyneenä toimintana (Sacks 1992; Hakulinen 1997a: 13). Näkemys keskustelun lainalaisuuksista ja järjestyksestä on saanut alkunsa keskustelunanalyysin perustajan Harvey Sacksin ajatuksista kai-

ken vuorovaikutuksellisen toiminnan tarkasta ja normatiivisesta jäsentymisestä (Sacks 1992; Heritage 1984: 233, 235). Keskustelunanalyttisen tutkimuksen taustalla vaikuttavat kolme perusolettamusta: 1) vuorovaikutus on rakenteellisesti jäsentynyttä, 2) keskustelun vuorot ovat kontekstin muokkaamia sekä kontekstia luovia ja 3) mitään keskustelun elementtejä ei voida ohittaa merkityksettöminä. Neljäntenä periaatteena voidaan pitää keskustelunanalyttisen tutkimuksen perustumista autenttiseen aineistoon. (Heritage 1984: 241–242; Kurhila 2000: 360–361.)

Autenttisen aineiston vaatimus tarkoittaa aidon vuorovaikutuksen yksityiskohtaista tarkastelua ja idealisoinnin välttämistä: keskustelunanalyysin kohteena ovat aidot vuorovaikutustilanteet (*naturally occurring interaction*), jotka olisivat tapahtuneet ilman tutkimustakin (Heritage 1984: 236; Seppänen 1997: 18; Tainio 2007b: 28). Tavoitteena on selvittää, miten keskustelut rakentuvat käytännössä oikeassa elämässä (Hakulinen 1997a: 15), ja tämä selvitys pyritään tekemään mahdollisimman täsmällisesti ja objektiivisesti (Tainio 2007b: 28). Analyysin kohteena on tallennettua aineistoa, mikä mahdollistaa vuorovaikutustilanteiden toistuvan tarkastelun ja yksityiskohtaisen analyysin. Tallennettu aineisto varmistaa, että analyysi perustuu oikeaan vuorovaikutustilanteeseen eikä tutkijan intuitioon tai muistikuviiin, jotka eivät useinkaan vastaa todellista kielenkäyttöä. (Heritage 1984: 238; Tainio 2007b: 28.) Pää tutkimuskohde eli videotallenne on kuitenkin myös litteroitava eli saatettava auditiivinen ja kuvallinen materiaali kirjalliseen muotoon. Tämän tutkimuksen aineistona on videoituja autenttisia suomi toisena kielenä -oppitunteja sekä niistä tehty litteraatti (ks. litteroimiskäytännöistä tarkemmin luvussa 3.2.2). Keskustelunanalyttinen tutkimus on erityisen vahvasti aineiston ohjaamaa, empiiristä ja induktiivista tutkimusta: se keskittyy vuorovaikutustilanteista havaittavissa oleviin ilmiöihin ja välttää tutkijan tulkinnallisia spekulatioita (Heritage 1984: 243; Kurhila 2000: 360).

Keskustelunanalyysi ei ole ainoastaan tutkimusmenetelmä, vaan siihen liittyy ensimmäisessä perusolettamuksessakin mainittu teoria vuorovaikutuksesta ja sen järjestäytyneestä rakentumisesta (Lindholm, Stevanovic & Peräkylä 2016: 27). Keskustelu on jäsentynyttä, ja tätä jäsentyneisyyttä kuvataan kolmen, useassa tutkimuksessa vahvistetun keskustelun rakenteeseen liittyvän jäsennyksen, kautta. Nämä kolme samanaikaisesti keskustelussa läsnä olevaa jäsennyttä, vuorottelu-, sekvenssi- ja korjausjäsennykset, ovat vuorovaikutuksen edellytyksiä – niiden kautta syntyy keskustelu, jota käydään milloin mistäkin aiheesta. (Hakulinen 1997a: 16; Kurhila 2000: 361.)

Vuorottelujäsennykset liittyvät keskustelussa tapahtuvan vuorotellen puhumisen sisäistettyihin normeihin, jotka ohjaavat vuorovaikutuksen kulkua (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974: 700, 704; Hakulinen 1997b: 33). Keskustelu rakentuu osanottajien vuoroista, jotka puolestaan jäsentyvät normin mukaisesti: yksi puhuu kerrallaan ja vuorojen nivelkohdissa tauot ja päällekkäispuhunnat pyri-

tään minimoimaan ja siten tekemään vuorottelusta mahdollisimman sujuvaa (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974: 700–701; Hakulinen 1997b: 34). Vuoro on keskustelun perusyksikkö, ja puheen perusyksikkö puolestaan on lausuma, josta vuorot koostuvat (Hakulinen 1997b: 37; Kurhila 2000: 361). Vuorotteluun liittyvät myös säännöt, jotka määräävät vuorojen jakelun periaatteet. Vuorottelu ei rakennu mielivaltaisesti, vaan säännöt ohjaavat seuraavan puhujan valikoitumista sekä vuorojen vaihtumisen sujuvuutta. (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974: 704; Hakulinen 1997b: 45.) Arkikeskustelut ja institutionaaliset keskustelut eroavat usein toisistaan juuri vuorottelurakenteeltaan (Hakulinen 1997b: 33; Drew & Sorjonen 2011). Tämän tutkimuksen aineistona on institutionaalisia vuorovaikutustilanteita eli videoituja suomi toisena kielenä -oppitunteja. Institutionaalisissa keskusteluissa osallistujilla on viralliset eli institutionaaliset roolit ja he suorittavat erilaisia institutionaalisia tehtäviä esimerkiksi opettajan ja oppilaan rooleissa (Peräkylä 1997: 177; Drew & Sorjonen 2011: 224).

Keskustelussa puolestaan vuorot muodostavat laajempia yksiköitä. Tällöin puhutaan keskustelun sekventiaalisesta rakenteesta: miten peräkkäiset vuorot liittyvät toisiinsa ja millaisia jaksoja eli sekvenssejä niistä muodostuu. (Raevaara 1997: 75; Schegloff 2007.) Sekventiaalisuus läpäisee kaiken keskustelun, ja jokainen vuoro ennakoi tulevan vuoron tyyppiä sekä on laadittu sopivaksi edelliseen vuoroon (Raevaara 1997: 75; Schegloff 2007: 3). Sekventiaalisuus toteuttaa siis keskustelunanalyysin toista perusolettamusta: vuorot ovat sekä edeltävän kontekstin muokkaamia että seuraavaa kontekstia luovia (Heritage 1984: 241–242; Sacks, Schegloff & Jefferson 1974: 699; Schegloff 2007: 3). Puheenvuorot eroavat kuitenkin toisistaan siinä, miten tarkasti ne rajaavat seuraavan puheenvuoron tyyppin. Keskustelu jäsentyy rakenteeltaan siten sekä tiiviisiin että löyhempiin toimintajaksoihin. Yleisesti tunnistettavia, konventionaalistuneita toimintajaksoja, joissa vuorojen kytkös on erityisen vahva, kutsutaan vieruspareiksi. Vierusparin selkein ilmentymä keskustelussa lienee tervehtiminen, joka vaatii vastatervehdyksen. (Raevaara 1997: 75; Heritage 1984: 245–546.) Jäsenysten lisäksi keskustelunanalyysi nojaa vuorovaikutuksen periaatteisiin, joita ovat odotuksenmukaisuus ja vastavuoroisuus (Heritage 1984: 81–82; Tainio 2007b: 25). Vuorovaikutustilanteissa toimitaan normin mukaisesti odotuksenmukaisella tavalla, ja odotuksenmukaisuudesta poikkeaminen aiheuttaa hämmennystä ja selittelyä (Tainio 2007b: 25–26). Vastavuoroisuus tarkoittaa vaatimusta seuraavalle vuorolle – esimerkiksi vierusparin etujäsenen tervehdykseen odotetaan vastattavan jälkijäsenenellä eli vastatervehdyksellä (Raevaara 1997: 78–79; Tainio 2007b: 27).

Kolmas keskustelujen rakenteeseen keskeisesti vaikuttava jäsenys on korjausjäsenys. Korjausjäsenys on merkitykseltään laaja käsite, joka kattaa keskustelun käytänteet, joilla käsitellään puhumisen, kuulemisen ja puheen ymmärtämisen ongelmia. Keskustelunanalyysissä kiinnostus suuntautuu siihen, millaisin keinoin jokin puheen kohta merkitään ongelmalliseksi ja miten ongelmaa käsitellään. (Schegloff, Jefferson & Sacks 1977: 361; Sorjonen 1997: 111, 112.) Korjauskäytännöt ovat

välttämättömiä keskustelijoiden välisten ymmärtämisen ongelmien ratkaisemisessa ja intersubjektii-visuuden eli yhteisymmärryksen säilyttämisessä (Sorjonen 1997: 136). Mikä tahansa kohta voidaan keskustelussa nostaa korjaamisella neuvottelun kohteeksi, jolloin syntyy korjausprosessi. Korjaaminen ei kohdistu ainoastaan varsinaisiin virheisiin ja väärän muodon korvaamiseen oikealla muodolla, vaan korjausrakenteen avulla voidaan esimerkiksi tarkistaa, muokata tai osoittaa suhtautumista sanottuun. Korjaamisella on alku ja loppu, ja keskustelunanalyysissä puhutaankin korjausjaksoista. (Shegloff, Jefferson & Sacks 1977: 363, 364, 365; Sorjonen 1997: 112; Kurhila 2000: 362.) Korjausrakenne on kakkoskielisessä keskustelussa ja luokkahuoneessa erityisen merkityksellinen, sillä syn-typeräisellä puhujalla on enemmän tietoa keskustelukielestä (Kurhila 2000: 369; Seedhouse 2004: 141).

Vuorovaikutuksesta saatavaan tietoon pohjaten keskustelunanalyysissä pyritään selvittämään, mihin puheenvuoroja käytetään ja miten keskustelijat saavuttavat yhteisymmärryksen. Tutkimuksen kohteena ei ole niinkään keskustelun sisältö vaan rakenne – miten puhujat rakentavat yhteisymmär-rystä tai osoittavat ongelmakohtia keskustelussa. (Hakulinen 1997a: 15.) Keskustelunanalyysissä ko-rostuu kielenkäytön formaalius eli mielenkiinnon kohteeksi nousee viestin lisäksi erityisesti se, *miten* asia sanotaan (Hakulinen 1997a: 17). Tulkinta lähtee vuorovaikutustilanteeseen osallistuvien omista tulkinnoista ja heidän toiminnoille antamistaan merkityksistä, jotka tutkija pyrkii tavoittamaan (Ha-kulinen 1997a: 15; Lindholm, Stevanovic & Peräkylä 2016: 28).

Tarkastelen tässä tutkimuksessa arkisesta keskustelutilanteesta eroavaa luokkahuonevuoro-vaikutusta, joka rakentuu opettajan opetuspuheelle ja eleille sekä oppijoiden toistolle. Tilanteet ovat erilaisia myös opetuksen näkökulmasta, sillä aineistonhankintalähteenä ollut Onnenkieli-koulu nou-dattaa omaa suggestopedista opetusmenetelmää (ks. Onnenkielen menetelmästä tarkemmin luvussa 3.1.1). Aineistossani käytetään eleitä ja muita multimodaalisia resursseja osallistujiltaan epäsymmet-risissä opetustilanteissa, jossa vuorovaikutuksen osapuolet ovat äidinkielen suomen puhuja ja opet-taja sekä suomi toisena kielenä -puhujat eli opiskelijat, jotka puhuvat myös keskenään eri kieliä (ks. institutionaalisen keskustelun epäsymmetrisyydestä esim. Peräkylä 1997). Tutkimukseni sijoittuikin keskustelunanalyttiseen luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimukseen, joka on Suomessa yhä kas-vavan kiinnostuksen kohteena sekä maailmalla erityisen suosittua (Tainio 2007a: 7, 2007b: 17, 18). Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimus yhdistää sekä vuorovaikutustoiminnan tarkan kuvaamisen että vuorovaikutustilanteiden tarkastelemisen pedagogisesta näkökulmasta (Tainio 2007a: 8).

Keskustelunanalyttisessä luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimuksessa pyritään usein pal-jastamaan erilaisia vuorovaikutuksen normeja ja piilokäytänteitä, jotka yksityiskohtainen tarkastelu tekee näkyviksi (Tainio 2007b: 16–17). Tässä tutkimuksessa kuvataan opetustilanteita, ja luokka-huone toimii vuorovaikutuksen kontekstina. Institutionaalisella vuorovaikutustilanteella on kuitenkin

omat vaikutuksensa esimerkiksi vuorottelusääntöihin, jotka ovat arkikeskustelua tarkemmin säädeltyjä (Hakulinen 1997: 33; Drew & Sorjonen 2011: 224). Luokkahuoneessa käydään kahdenkeskisen neuvottelun sijasta monenkeskistä keskustelua, mikä vaikuttaa vuorovaikutuksen ja vuorottelun kulkuun. Luokkahuoneen vuorottelukäytännöt perustuvat kuitenkin arkikeskustelun normeihin, joiden mukaan puheenvuoron voi ottaa äänessäolijan lopetettua oman vuoronsa. Vuoron siirtyminen voidaan ratkaista joko nimeämällä seuraava puhuja tai antamalla kenen tahansa vuorovaikutuksen osanottajista valita itsensä seuraavaksi puhujaksi. (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974: 701; Tainio 2007b: 32.)

McHoul (1978) on kuvannut luokkahuoneen vuorottelun järjestelmää ja vastaanottanut kuvauksestaan runsaasti myös kritiikkiä. McHoulin malli on kuitenkin tarkoituksenmukainen, sillä huolimatta luokkahuoneiden keskustelevasta ilmapiiristä (ks. esim. Macbeth 1990) ja vuorovaikutuksen mahdollisesti muuttuneista käytännöistä, McHoulin kuvaamat vuorottelukäytäntöjen normit vaikuttavat edelleen luokkahuoneessa. (Tainio 2007b: 33–34.) McHoulin mukaan opettaja valitsee seuraavan puhujan joko nimeämällä yksittäisen oppilaan tai osoittamalla vuoron koko luokalle tai oppilasryhmälle, joista yksi valikoituu puhujaksi. Oppilaan vuoron jälkeen puolestaan opettaja valikoituu norminmukaisesti seuraavaksi puhujaksi ja oppilaalla on oikeus jatkaa vuoroaan vain, jos opettaja ei ota vuoroa. Näin luokkahuoneessa vuoroista ei synny arkikeskustelun tavoin kilpailua, mikä mahdollistaa pitkät tauot sekä minimoi päällekkäispuhunnan ja vuorottelukäytäntöjen moninaisuuden. (Tainio 2007b: 33–34.) Luokkahuoneessakin oppilaat kuitenkin useimmiten ilmaisevat halukkuutensa vuoron ottamiseen esimerkiksi viittaamalla, vaikka varsinaisen vuoron antaminen jääkin opettajan päätettäväksi. Oppilaat voivat myös monin tavoin rikkoa vuorottelunormeja esimerkiksi ottamalla vuoron pyytämättä. (ks. esim. Lehtimaja 2007, 2012.)

Tämän tutkimuksen aineistossa vuorottelu rakentuu erityisellä tavalla. Suuri osa aineistosta edustaa sisäistämistilanteita, jotka Onnenkielen opetusmenetelmässä tarkoittavat uuden opiskeltavan materiaalin eli vuoropuhelun tarjoamista syötöksenä opiskelijoille, mikä käytännössä tarkoittaa tekstin toistattamista opiskelijoilla. Vuoropuhelu on muutaman sivun mittainen teksti, joka on verrattavissa perinteisen kielen oppikirjan tekstikappaleeseen. Sisäistämistilanteet rakentuvat opettajan puheelle ja eleille, joita opiskelijat toistavat (sisäistämisestä ks. tarkemmin luku 3.1.1). Aineistossa opiskelijat omaksuvat hiljalleen sisäistämistilanteiden vuorottelunormit, joiden mukaan opettaja tuottaa lausumia opiskelijoille toistettavaksi – sisäistäminen rakentuu siis opettajan kontrolloimalle toistoon perustuvalla vuorottelulla. Lernerin (1993: 218) ja Sahlströmin (1999: 82) mukaan luokkahuoneen monenkeskisestä vuorovaikutustilanteesta huolimatta osanottajat sulautuvat kahteen rooliin: toinen keskustelun osapuoli on Opettaja ja toinen kollektiivinen Oppilas. Oppilaskollektiivia edustaa toki aina yksittäinen oppilas, mutta hän edustaa oppilaiden kollektiivia institutionaalisessa opettajan ja

oppilaan välisessä keskustelussa (Tainio 2007b: 33). Varsinkin omassa aineistossani on relevanttia puhua Opettajasta ja Oppilaasta, sillä tavallisesti sisäistämisessä keskusteluun osallistuvat nimenomaan opettaja ja opiskelijat kuorossa yhteen ääneen: opettaja pilkkoo vuoropuhelun tekstiä sopivan mittaisiksi fraaseiksi ja toistattaa niitä.

Vuorottelu tutkimusaineistossa tapahtuu siis pääasiassa opettajan ja opiskelijoiden kollektiivin välillä, mutta vuorottelukäytännöissä on myös variaatiota. Ajoittain opettaja valitsee seuraavan puhujan nimeämällä, tarjoamalla vuoron eleellä (ks. tarkemmin analyysin yhteydessä eleet jäsentämässä vuorovaikutuksen kulkua luku 4.3) tai heittämällä tälle pallon, jota käytetään Onnenkielessä mikrofonin tapaan – pallo on puhujalla, joka heittää sen eteenpäin seuraavalle puhujalle. Opiskelijat ottavat vuoroja myös oma-aloitteisesti esimerkiksi pyytäessään opettajaa toistamaan, ilmaistessaan ymmärtämisen ongelmaa tai kysyessään jotakin. Näiden vuorojen kautta syntyy usein korjausjaksoja, joilla nostetaan neuvottelun kohteeksi vuorovaikutuksen ongelmallinen kohta (Schegloff, Jefferson & Sacks 1977; Sorjonen 1997). Opetusvuorovaikutuksen korjausjäsennykselle on tyypillistä ongelmallisen elementin toistaminen (ks. esim. Hellermann 2003), ja myös tässä aineistossa opiskelijat osoittavat ymmärtämisen ongelmia toistamalla ongelmalliseksi kokeneensa lausuman osan (ks. luku 5.2.2, esim. 42). Arkikeskustelussa itsen korjaamista pidetään parempana vaihtoehtona kuin muiden tekemää korjausta (Schegloff, Jefferson & Sacks 1977: 631), ja McHoul (1990) esittää itsekorjauksen preferoinnin pätevän myös luokkahuonevuorovaikutuksessa (Tainio 2007b: 47).

Luokkahuoneessa korjausaloitteita tehdään kuitenkin eri tavalla kuin arkikeskustelussa, mikä on seurausta osallistujien epäsymmetrisistä institutionaalisista rooleista. Luokassa korjausaloitteet oppilaan puheen korjaamiseen tulevat useimmiten opettajalta, mistä saattaa toki seurata oppilaan itsekorjaus opettajan tekemän korjauksen sijaan. (Tainio 2007b: 47–48.) Macbeth (2004) erottaa luokkahuoneesta kaksi korjauksen tyyppiä: kielelliseen muotoon tai opiskeltavaan ainesisältöön liittyvät virheet, joista erityisesti kielelliset virheet ovat olennaisia tutkimusaineiston kannalta. Onnenkielessä korjaaminen toteutuu erityisellä tavalla, sillä korjaukset pyritään tekemään huomaamattomasti ja sisällyttämään ne toistoon: opiskelijan annettua mahdollisesti kieliopillisesti virheellisen vastauksen opettaja toistattaa lausuman korjattuna (ks. Onnenkielen korjauskäytännöistä tarkemmin Toivanen 2000).

Luokkahuoneen institutionaalisuus vaikuttaa myös vuorovaikutuksen sekventiaaliseen rakenteeseen eli peräkkäisten vuorojen muodostamiin pidempiin sekvensseihin (sekvensseistä ks. Raevaara 1997; Schegloff 2007). Luokkahuonevuorovaikutuksessa merkittävimpana sekvenssinä pidetään kolmiosaista opetus sykliä eli vuorovaikutusrakennetta, joka koostuu aloitteesta, reaktiosta ja palautteesta (engl. IRE tai IRF; Mehan 1979: 193–194; Hellermann 2003: 80; Tainio 2007b: 40). Kolmiosainen opetus sykli kuvastaa tiedollisen auktoriteetin eli opettajan ja oppijan välistä vuorovaikutussuhdetta:

opettaja tuottaa aloitteena esimerkiksi kysymyksen, johon oppilas reagoi vastauksella, jonka opettaja puolestaan arvioi (Macbeth 2004: 704; Tainio 2007b: 40). Opettajan institutionaalinen auktoriteetti näkyy myös siinä, että opettaja tuottaa sekvenssien aloitukset ja päättävät arviot sekä siirtymät laajempiin opetusjaksoihin (Mehan 1979: 192; Macbeth 2004: 704; Tainio 2007b: 42). Onnenkielessä kolmiosainen opetussekvenssi toteutuu vuoropuhelun sisäistämisessä omintakeisesti, sillä toistosekvenssissä on runsaasti toistokertoja. Toisto jakautuu kuitenkin pohjimmiltaan kolmeen osaan: opettaja tekee aloitteen eli tarjoaa toistettavan lausuman, oppijat reagoivat toistamalla ja opettaja toistaa lausuman uudestaan varmistaen näin oikeiden muotojen käyttämisen.

Kaikilla institutionaalisen keskustelun muodoilla on omaleimainen ja erottuva institutionaalinen tavoitteensa sekä vuorovaikutuksen rakenteet, joilla tavoitteeseen pyritään. Kakkoskielisen opetuksen institutionaalisenä ydintavoitteena on toisen kielen opettaminen oppijoille. (Seedhouse 2004: 98, 183.) Kakkoskielistä luokkahuonevuorovaikutusta luonnehtivat kolme kielen opettamisen ydintavoitteesta johdettavaa vuorovaikutuksen ominaisuutta, jotka vaikuttavat vuorovaikutuksen kulkuun: 1) kieli toimii sekä opetuksen kohteena että keinona, 2) pedagogiikan ja vuorovaikutuksen välillä on vastavuoroinen suhde ja 3) oppijoiden kielellinen tuotos on potentiaalisesti opettajan arvioinnin kohteena. Kakkoskielen opetuksella on ainutlaatuinen luonteensa, sillä luokkahuoneessa opetettava kieli on sekä opetuksen kohde että väline, jota käyttäen tavoite saavutetaan. Pedagogiikan ja vuorovaikutuksen suhteen toteutuminen kakkoskielisessä luokkahuoneessa tarkoittaa pedagogisen tavoitteen vaikutusta luokassa tapahtuvaan vuorovaikutukseen: opettajan suunnittelema toiminta reaalistuu luokkahuoneessa oppijoiden vuorovaikutuksellisenä toimintana. Koska oppijoiden luokkahuoneessa tuottamat kielelliset muodot ovat yhteydessä oppimistavoitteisiin, opettajalla on luonnollisesti oltava mahdollisuus arvioida oppijoiden kielellistä tuotosta. (Seedhouse 2004: 183–184, 185.)

Luokkahuoneen multimodaalista vuorovaikutusta on tutkittu perinteistä lähestymistapaa vähemmän. Kakkoskielisen luokkahuoneen vuorovaikutusta ja oppilaiden osallistumista yläkoulun suomi toisena kielenä -tunneilla on tutkinut esimerkiksi Lehtimaja (2012), ja hän huomioi tutkimuksessaan myös katseen sekä muut keholliset resurssit, kuten viittaamisen. Lehtimaja (2012) puhuu väitöskirjassaan kierrättämisestä, kun oppilaat kierrättävät omassa vastauksessaan edeltävien vastausvuorojen elementtejä. Jurvela puolestaan tarkastelee pro gradu -tutkielmassaan (2016) kierrättämistä multimodaalisesta näkökulmasta ja tutkii eleiden kierrättämistä aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon oppitunneilla huomioiden myös materiaaliset resurssit. Luon tarkemman katsauksen tutkimukseen eleistä kakkoskielisessä vuorovaikutuksessa luvussa 2.3.2.

2.2 Multimodaalinen vuorovaikutusanalyysi

Monessa tutkimussuuntauksessa, kuten pragmatiikassa, kieli on ymmärretty vuorovaikutustilanteiden ensisijaisena ja autonomisena resurssina, jolloin kielestä erillisiksi nähdyt vuorovaikutuksen resurssit on jätetty tarkastelun ulkopuolelle. Multimodaalisessa vuorovaikutuksen tutkimuksessa kieltä ei kuitenkaan eroteta ympäristöstään, vaan vuorovaikutuksen katsotaan koostuvan useiden semioottisten resurssien samanaikaisesta käytöstä. Nämä keskustelun osanottajien viestinnässään käyttämät erilaiset vuorovaikutusresurssit täydentävät toisiaan ja rakentavat yhdessä ymmärrystä eri semioottisten resurssien keinoin. (Goodwin 2000: 1490; Mondada 2016: 337, 338). Vuorovaikutuksen resurssit koostuvat perinteisistä kielellisistä resursseista sekä muista vuorovaikutukseen upotetuista multimodaalisista resursseista, kuten kehosta ja eleistä sekä materiaalisen ympäristön esineistä (Goodwin 2000: 1489; Mondada 2013: 579; Mondada 2016: 338).

Multimodaalisessa vuorovaikutuksessa merkityksiä ja yhteisymmärrystä luodaan yhdistämällä eri semioottisia resursseja erottamattomaksi osaksi vuorovaikutusta (Goodwin 2000: 1490), jolloin toisen ymmärtäminen ilman toista tulee mahdottomaksi tai ainakin puutteelliseksi. Multimodaaliset resurssit ovat dynaamisia ja muuttuvat jatkuvasti vuorovaikutuksen aikana (Mondada 2013: 580). Ilman multimodaalisia resursseja kielellisen ilmauksen merkitys jäisi vastaanottajalle vajavaiseksi, ja joskus erilaiset multimodaaliset resurssit voivat viestiä myös täysin ilman puhetta. Eri resurssien moninaisuus sisältyy vuorovaikutukseen, ja kieli on itsessään vain yksi samanarvoinen vuorovaikutusresurssi muiden joukossa (Mondada 2014a: 138; Mondada 2016: 340). Inhimillinen vuorovaikutus on pohjimmiltaan multimodaalista: multimodaaliset resurssit limittyvät toisiinsa kokonaisvaltaisella tavalla ja synnyttävät merkityksiä yhdessä. Eri resurssit eivät muodostaa hierarkiaa, vaikka ne voivatkin painottua eri tavoin eri tilanteissa. (Mondada 2014a: 139.)

Tässä tutkimuksessa ymmärrän kaikki vuorovaikutusresurssit samanarvoisiksi, ja siksi en käytä käsitteitä *verbaalinen*, *nonverbaalinen*, *kielellinen* ja *ei-kielellinen*. Eletutkimuksessa on kritisoitu *nonverbaalinen*-käsitteen käyttöä jo varhain, sillä nonverbaaliudesta puhuminen asettaa kielellisen ja ei-kielellisen vastakkain ja implikoi näiden kahden liittymättömyyttä toisiinsa sekä verbaalisen viestinnän ensisijaisuutta (Mondada 2014a: 138). Onnenkielen opetuksessa keholliset ja materiaaliset resurssit ovat vahvasti läsnä, ja opiskelijoita ohjataan kiinnittämään niihin huomiota. Kaikki vuorovaikutuksessa käytettävät resurssit ovat olennainen osa vuorovaikutustilanteita, ja siksi ne on otettava samanarvoisina huomioon myös analyysissä. Tässä tutkimuksessa tarkasteltavia vuorovaikutuksen multimodaalisia resursseja ovat eleet (ks. tarkemmin luku 2.3) sekä osoittavien eleiden välityksellä ympäristön objektit ja luokkahuone tilana.

Tässä tutkielmassa käytetään varsinaisena menetelmänä multimodaalista vuorovaikutusanalyysiä, mikä on seurausta vuorovaikutuksen multimodaalisuuden tunnustamisesta. Multimodaalinen vuorovaikutusanalyysi perustuu metodeiltaan keskustelunanalyttiseen viitekehykseen (ks. luku 2.1). Kun multimodaalista vuorovaikutusta tutkitaan keskustelunanalyysin keinoin, menetelmänä on sekventiaalinen analyysi. Tutkija on kiinnostunut siitä, miten vuorovaikutustilanne multimodaalisine resursseineen rakentuu puheenvuoro puheenvuorolta ja millaisia jaksoja eli sekvenssejä puheenvuorot muodostavat, ja hän kuvaa vuorovaikutuksen muodostumista yksityiskohtaisesti. (Kääntä & Haddington 2011: 20; Mondada 2016: 336–340.) Vuorovaikutustilanteiden tarkka analyysi perustuu sekä kielelliseen että laajemman kontekstin tarjoamiin multimodaalisiin vuorovaikutusresursseihin ja siihen, miten eleitä ja muita kehollisia sekä materiaalisia resursseja hyödynnetään yhteisymmärryksen, yhteistoiminnan ja yhteisen osallistumisen luomisessa (Goodwin 2000: 1489; Kääntä & Haddington 2011: 20; Mondada 2016: 336, 340). Multimodaalisessa vuorovaikutusentutkimuksessa kaikki vuorovaikutusresurssit ovat samanarvoisia (Streeck, Goodwin & LeBaron 2011: 3).

Multimodaalisen vuorovaikutuksen tutkimus eroaa muusta multimodaalisuuden tutkimuksesta sekventiaalisen kontekstisidonnaisuuden perusteella. Jokainen toiminto tulkitaan perinteisen keskustelunanalyysin tavoin yhteydessä kontekstiinsa – mikä edeltää vuoroa ja mikä seuraa sitä (sekventiaalisuudesta tarkemmin ks. esim. Schegloff 2007; luku 2.1). Tämän lisäksi konteksti ymmärretään multimodaalisuuden periaatteiden mukaan laajemmin: vuorovaikutustilanteessa kontekstiin kuuluvat myös ympäröivä fyysinen tila ja sen esineet, joita voidaan hyödyntää kehollisuuden lisäksi. (Goodwin & Duranti 1992: 6–7; Kääntä & Haddington 2011: 22–23; Mondada 2016: 338–339). Tutkimusaineistossani hyödynnetään multimodaalisena resurssina eleiden lisäksi ympäristön esineitä, kuten kuvakortteja ja huonekaluja. Merkityksiä luodaan hyödyntämällä ympäröivää materiaalista kontekstia esimerkiksi puhumalla esineistä, osoittamalla tai käyttämällä niitä (Kääntä & Haddington 2011: 23; Mondada 2013: 582; Mondada 2014a: 142).

Tässä tutkimuksessa multimodaalinen vuorovaikutuksen tutkimus reaalistuu ensisijaisesti vuorovaikutuksellisenä eletutkimuksena. Ennen multimodaalisen vuorovaikutuksen tutkimuksen kehittymistä eleitä tutkittiin jopa vuorovaikutuksesta irrallaan sekä varsin puhujakeskeisesti. Eleet nähtiin puhujan ajattelun heijastajina tai tarkasteltiin sitä, miten eleet tarkentavat tai muokkaavat sanottua – analyysissä jätettiin siis huomiotta eleiden ymmärtäminen vuorovaikutuksessa. (Kääntä & Haddington 2011: 16, 17, 19.) Vuorovaikutusanalyttisen eletutkimuksen lähtökohtana on oletus eleiden vuorovaikutuksellisuudesta ja pyrkimys osoittaa, miten eleet ymmärretään vuorovaikutuksessa ja mitä tehtäviä niillä on yhteisymmärryksen rakentamisessa (Kääntä & Haddington 2011: 31; Mondada 2014a: 139; Mondada 2016: 344).

Kehollisuus on ollut läsnä keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa jossakin määrin jo 1980-luvulta lähtien, mutta varsinainen multimodaalisuuden tutkimus on yleistynyt vasta viime aikoina. Viime vuosina vuorovaikutustutkimuksessa on pyritty eroon pelkkään kielelliseen ilmaisuun pohjautuvasta tavasta tulkita vuorovaikutusta, ja multimodaalisuuden osalta onkin tutkittu esimerkiksi prosodiaa, kasvonilmeitä, eleitä ja kehoa sekä esineitä ja tilaa osana vuorovaikutusta. (Lindholm, Stevanovic & Peräkylä 2016: 12.) Kansainvälisen keskustelunanalyttisen multimodaalisen vuorovaikutuksen tutkimuksen uranuurtajia ovat muun muassa Lorenza Mondada, joka on tutkinut esimerkiksi multimodaalisten resurssien hyödyntämistä vuorottelussa (ks. Mondada 2007), ja Charles Goodwin, joka on tutkinut esimerkiksi osoittamista useiden semioottisten resurssien yhteistyönä (ks. Goodwin 2003).

2.3 Eleet multimodaalisena vuorovaikutusresurssina

Kasvokkainen keskustelu ei ole vain puhetta, vaan se koostuu puheen kanssa tasavertaisesta ja merkityksellisestä elehdinnästä (Mondada 2013: 578; Mondada 2016: 336). Puhe ja eleet täydentävät toisiaan vastavuoroisesti laajemmassa osallistumiskehikossa, joka rakentuu puhujan ja vastaanottajan keskinäisestä suuntautumisesta vuorovaikutusresursseihin (Goodwin 2000: 1499). Kun eleitä tarkastellaan yhtenä vuorovaikutusresurssina muiden joukossa, on tärkeää havainnoida elettä, sen aikana tuotettavaa puhetta sekä eleyksikön toimintaa suhteessa ympäristöönsä. Eleet eivät ole useinkaan itsessään merkityksellisiä eristettynä kontekstistaan, vaan saavat merkityksensä yhteistoiminnastaan kielellisen ja materiaalisen ympäristönsä kanssa. Goodwin puhuukin tässä merkityksessä ympäristöönsä kytkeytyneistä eleistä (*environmentally coupled gestures*), jotka eivät ole ymmärrettäviä ilman vuorovaikutustilanteessa läsnä olevaa puhetta, kehollista toimintaa sekä ympäristön objekteja. Goodwin luonnehtii elehdintää loisilmiöksi, joka saa merkityksensä kytkeytymisestään muihin merkityksenannon prosesseihin sekä merkkijärjestelmiin. (Goodwin 2007: 197–198.) Esimerkiksi deiktistä kielenyksikköä *tämä* tai osoittavaa elettä ei voida ymmärtää ilman materiaalisesta ympäristöstä löytyvää viittauksen kohdetta. Vastaavasti eleet ovat usein luonnoksenomaisia, ja niiden kuvaama toiminta voidaan usein ymmärtää tarkoitetuksi representaatioksi vain lausuman sanallisen osan kautta. Pelkillä eleillä on usein hyvin yleisluontoiset merkitykset, kuten ’jonkin objektin kuvaileminen piirtämällä se ilmaan’ tai ’osoittaminen johonkin’. (Kendon 2004: 161.)

Perinteinen eletutkimus näkee eleet multimodaalisen vuorovaikutuksen tutkimuksen tavoin ympäröivään toimintaan kytkeytyneinä prosesseina, joita ei voida tarkastella siitä erotettuna. Eletutkimuksen uranuurtajat David McNeill ja Adam Kendon ymmärtävät kielen puheen ja kirjoituksen

rajat ylittävänä: eleet ovat osa samaa kielen oletettua laajempaa systeemiä eivätkä rinnakkainen kehonkielen järjestelmä. Siten lausumat koostuvat sekä puheesta että eleistä, ja eleitä ja niiden merkityksiä on tutkittava yhdessä puheen kanssa (McNeill 1992: 4; Kendon 2004: 158; ks. myös Jääskeläinen 2009: 633). Tarkastelen tässä tutkielmassa eleitä vuorovaikutuksellisesta näkökulmasta, mutta käytän myös perinteisemmän eletutkimuksen tarjoamia käsitteitä ja luokitteluja elehdinnästä. Näkökulmien yhdistäminen on hyödyllistä, sillä kummallakin tutkimuspainotuksella on annettavaa ja kummatkin tunnustavat elehtimisen ja puheen toisiinsa kietoutuneen luonteen (Gullberg 2006a: 107; Gullberg 2011: 138).

Perinteisessä eletutkimuksessa eleitä tarkastellaan puheen kanssa esiintyvänä yksilöiden spontaaneina luomuksina, joiden keskeisimpiä välittäjiä ovat käsien ja käsivarsien liikkeet (McNeill 1992: 1). Multimodaalisen vuorovaikutuksen tutkimuksessa keholliseen toimintaan on sen sijaan otettu laajempi näkökulma: esimerkiksi Mondada (2016: 338) puhuu eleiden lisäksi kehon asennoista ja liikkeistä. Tarkastelen eleitä tässä tutkimuksessa laajemman kehollisen toiminnan näkökulmasta ja ymmärrän eleiksi käsien, käsivarsien ja pään liikkeiden lisäksi myös koko kehon liikkeet, kuten esimerkiksi askeleiden ottamisen tai kyykistymisen – analysoinnin kohteena on siis kaikki kehollinen toiminta, joka muodostuu vuorovaikutustilanteessa merkitykselliseksi resurssiksi. Vuorovaikutuksellisen elehdinnän luonteeseen kuuluu, että vuorovaikutuksen osanottajat paitsi näkevät relevantin eleen myös ottavat huomioon sen vaikutuksen viestin merkitykseen (Goodwin 2007: 201).

Merkitysten välittäminen eleillä toteutuu omintakeisesti, sillä eleiden ilmaisu on moniulotteista. Eleet ovat kokonaisvaltaisia, sillä ne eivät koostu hierarkkisista osista, kuten tavuista ja sanoista, sekä merkitykseltään sitomattomia: samanmuotoisen eleen merkitys voi vaihdella tilanteisesti. (McNeill 1992: 19–21.) Muiden multimodaalisten resurssien tavoin eleet ovat luonteeltaan joustavia, ja ne muuttuvat ja kehittyvät jatkuvasti osana vuorovaikutusta (Mondada 2013: 580). Eleiden joustavasta ja spontaanista luonteesta huolimatta osa eleistä on kuitenkin konventionaalisia ja kulttuurisidonnaisia (Streeck 2009: 5). Eleiden käyttö tekee myös vuorovaikutuksesta kokonaisvaltaisempaa, koska eleiden merkityksiä tulkitaan useiden aistikanavien kautta (Kääntä & Haddington 2011: 17). Eleet ovat ensisijaisesti visuaalinen resurssi, mikä osaltaan tekee niiden ilmaisusta erilaista: eleillä voidaan esittää vaivatta sanallisesti kankeasti ilmaistavia merkityksiä tai täydentää puhuttua eri tavoin esimerkiksi ilmaisemalla liikkumisen tapaa tai esineen kokoa (McNeill 1992: 11; Kendon 2004: 176).

Multimodaalinen näkökulma lisää vuorovaikutukseen vielä muita resursseja, kuten materiaallisen ympäristön, ja tarkastelee eleiden kytkeytyneisyyttä laajemmin suhteessa myös muihin resursseihin kuin puheeseen. Multimodaaliset resurssit toimivat yhdessä täsmentäen puheen semanttista sisältöä sekä muodostaen erilaisia toimintajaksoja. Eleen yhdistäminen sanalliseen yksikköön mahdollistuu sovittamalla ele, katse ja puhe ajallisesti yhteen sekä varmistamalla, että vuorovaikutuksen

osapuolet huomioivat nämä seikat. (Stivers & Sidnell 2005: 1, 8.) Eleet esiintyvät usein vastaavan sanallisen elementin läheisyydessä, välittävät vastaavia semanttisia merkityksiä ja pragmaattisia funktioita sekä kehittyvät lapsenkielessä yhdessä puheen kanssa (McNeill 1992: 23–24; Gullberg 2006b: 158). Toisinaan elettä tai muita multimodaalisia resursseja voidaan kuitenkin käyttää puheen sijasta (ks. esim. Schegloff 1985: 271), jolloin elettä ja sen tulkintaa ei voida yhdistää samanaikaisesti esiintyvään sanalliseen elementtiin. Eleet eivät myöskään aina esiinny vastaavan sanallisen elementin aikana, mutta elehdintää luonnehtii kuitenkin vähintään osittainen suhde meneillään olevaan puheeseen (Schegloff 1985: 237).

Vuorovaikutus koostuu useiden multimodaalisten resurssien toisiinsa kietoutuvasta käytöstä, joka mukautuu jatkuvasti materiaaliseen ympäristöön ja käynnissä olevaan vuorovaikutustoimintaan. Kehollinen toiminta voi koostua pidemmistä toimintajaksoista, joihin voi kuulua esimerkiksi paikan ja asennon vaihdoksia, eleitä sekä esineiden koskettamista. Tämän lisäksi kehollisen toiminnan avulla suuntaudutaan myös muihin vuorovaikutuksen osapuoliin esimerkiksi kääntymällä heitä kohti ja tarkkailemalla heidän reaktioitaan. Eleillä on monia vuorovaikutuksellisia tehtäviä osana vuorovaikutustilanteita, ja kehollinen toiminta on perustavanlaatuinen osa vuorovaikutusta. (Mondada 2014a: 140–142.)

2.3.1 Eleiden luokittelu

Pyrin analysoimaan tässä tutkielmassa eleitä osana suomi toisena kielenä -oppituntien vuorovaikutusta, ja hyödynnän eleiden analysoinnissa myös luokittelua. Eleiden analyysi jäsentyy aineistosta nousseiden ryhmien mukaan ja auttaa jäsentämään eleiden kirjoa aineiston luokkahuonevuorovaikutuksessa. Luon tässä luvussa katsauksen erilaisiin tapoihin luokitella eleitä ja esittelen lopuksi Kendonin (2004) funktionaaliset eleluokat, joihin tekemäni varsinainen eleiden analyysi tukeutuu luvuissa neljä ja viisi.

Eleitä on luokiteltu eri tavoin, mutta niitä ei voida sitoa yhteen luokitteluun, vaan eri kategoriat täydentävät toisiaan (Kendon 2004: 6). Kendonin jatkumo (McNeill 1992: 37–38) asettaa eleet nimensä mukaisesti jatkumolle sen mukaan, kuinka tiiviisti puhe liittyy elehdintään, kuinka kielen kaltaisia eleet ovat ja kuinka vapaasti eleiden muodot ovat valittavissa suhteessa merkitykseen. Elehtiminen (*gesticulation*) tapahtuu yhdessä puheen kanssa ja liittyy puhuttuun, kielen kaltaiset eleet (*language-like gestures*) korvaavat lyhyitä puheen pätkiä, embleemit³ ovat kulttuurisesti konventio-

³ Embleemi on esimerkiksi peukalon nostaminen pystyyn kannustamisen merkiksi. Embleemit ovat eleitä, jotka kulttuurin jäsen tunnistaa myös ilman puhetta – niiden merkitys on siis vakiintunut. (Kääntä & Haddington 2011: 18; Ekman 2004: 39.)

naalistuneita eleitä, pantomiimiin ei liity puhetta ja viittomakielet ovat täysimittaisia lingvistisiä kielten järjestelmiä. Eleiden tuottaminen yhtä aikaisesti puheen kanssa (*gesticulation*) on yleisintä päivittäisessä käytössä (McNeill 2008: 5), ja myös suurin osa tutkimusaineiston elehdinnästä voidaan lukea kuuluvaksi tähän luokkaan, sillä eleillä on useimmiten kiinteä yhteys puhuttuun. Kendonin jatkumon anti on se, että eleitä ei voida käsittää yhdeksi staattiseksi ilmiöksi, vaan viestinnässä käytetään ominaisuuksiltaan toisistaan eroavia eleitä (Kendon 2004: 105).

Kendonin jatkumo määrittelee eleet niiden kielenkaltaisuuden kautta, mutta elehtimiseen (*gesticulation*) kuuluvia eleitä on luokiteltu edelleen monella tavalla. Kaikki eletutkijat antiikista nykyaikaan tekevät kuitenkin eron esittävien ja osoittavien eleiden välillä – esittävällä eleellä tarjotaan kuvallinen esitys kohteesta ja osoittavalla eleellä viitataan kohteeseen (Kendon 2004: 103). Esittävät eli representaatioeleet kuvaavat maailmassa esiintyviä asioita, jotka voivat olla sekä konkreettisia että abstrakteja, oikeita tai kuviteltuja ja muistuttavat jollakin tavalla kuvattavaa kohdetta (Streeck 2009: 9; Ekman 2004: 40). Esittäviä eli representaatioeleitä voidaan edelleen jaotella sen mukaan, millä tavoin esittäminen eleessä tapahtuu (Kendon 2004: 160). Eleellä voidaan esittää representaatioita esineistä tai toiminnoista joko kuvailemalla, esittämällä pantomiimia tai mallintamalla, ja käytän tätä kolmijakoa jäsentämään esittävien eleiden joukkoa analyysissä. Kuvailussa elehtivät kehon osat, useimmiten kädet, piirtävät jonkin hahmon ilmaan – esimerkiksi pöydän tai puun muodon. Pantomiimissa puolestaan esitetään toimintoja, jotka muistuttavat jotenkin kuvattua toimintaa – esimerkiksi hiihtoa tai syömistä. Mallintamisessa kehon osaa sen sijaan käytetään jonakin esineenä – esimerkiksi sormi voi toimia kynänä. (Kendon 2004: 160.)

Osa aineiston eleistä sijoittuu esiteltuihin luokitteluihin odotuksenvastaisesti, sillä koko kehoa hyödyntävät pantomiimieleet esiintyvät puheen kanssa. Kääntä ja Haddington (2011: 18) toteavat pantomiimin olevan ”kielestä erillinen tapa käyttää eleitä”. Pantomiimia käytetäänkin yleisesti esittämään toimintoja kehollisesti ilman puhetta, mutta Onnenkielen opetusmenetelmässä pantomiimista on tehty olennainen osa opetustilanteen vuorovaikutusta. Erityisesti oppituntien esittävät eleet ovat varsin erilaisia verrattuna spontaanissa vuorovaikutuksessa esiintyviin eleisiin: esittäviä eleitä käytetään systemaattisesti ja runsaasti, ja niiden merkitys on usein täsmälleen sama kuin puheen. Suuri osa eleistä on kokonaisvaltaisia koko kehoa hyödyntäviä pantomiimieleitä – kyseessä on odotuksenvastainen pantomiimin yhdistäminen puheeseen. Onnenkielen suggestopedisellä opetusmetodilla on omat vaikutuksensa oppituntien elehdintään, joka eroakin osittain tavanomaisen arkikeskustelun elehdinnästä.

Useimmat eletutkijat erottavat esittävien eleiden lisäksi osoittavat eleet omaksi luokakseen ja korostavat osoittavien eleiden perustavanlaatuisia roolia lausuman ymmärtämisessä. Deiktiset eleet osoittavat objekteja, sijaintia ja suuntaa, ja nämä osoituksen kohteet voivat olla joko konkreettisesti

läsnä elehdinnän hetkellä tai olemassa jossakin viittaushetken ulkopuolella. (Kendon 2004: 199, 200.) Osoittavilla eleillä on kuitenkin myös muita kuin deiktisiä funktioita, sillä vuorovaikutuksen osanottaja voi esimerkiksi valita itsensä seuraavaksi puhujaksi osoittavalla eleellä (ks. Mondada 2007). Osoittavissa eleissä kehollinen toiminta yhdistyy objektien käsittelemiseen, ja ne ovat hyvä esimerkki materiaallisen ympäristön erityispiirteiden hyödyntämisestä (Mondada 2014a: 142).

Kuvailevien ja osoittavien eleiden lisäksi useat tutkijat tunnustavat myös kolmannen ryhmän, johon kuuluvat ilmaisevat eleet (*expressive gestures*), joilla ilmaistaan mielentilaa. Tämän lisäksi jotkut tutkijat erottavat keskustelun rakenteeseen liittyvät eleet, joilla voidaan esimerkiksi painottaa keskustelun tärkeitä kohtia (Kendon 2004: 103.) Elekategoriat eivät kuitenkaan ole selvärajaisia, ja usein on vaikea lokeroita ele vain yhteen kategoriaan. Eleet voivat kuulua selkeästi johonkin kategoriaan tai sekoittaa kahden kategorian piirteitä ja olla siten samanaikaisesti esimerkiksi osoittavia ja kuvailevia. (Kendon 2004: 103–104; Stam & McCafferty 2008: 8.)

Eleitä voidaan luokitella myös niiden funktioiden kautta. Tukeudun tässä tutkimuksessa eleiden analyysissä Kendonin (2004: 158–160) määrittelemiin kolmeen funktioon: eleet voivat olla joko referentiaalisia, pragmaattisia tai interaktiivisia. Referentiaalisilla eleillä on tarkoite eli referentti ulkomaailmassa, ja tämä tarkoite voidaan tehdä läsnäolevaksi lausumassa kahdella eri tavalla – ele voi tarjota representaation eli esittää tai osoittaa objektia tuoden sen osaksi lausuman sisältöä. Analyysissä kutsun referentiaalisia semanttisia merkityksiä selittäviksi (ks. luvut 4.1 ja 5.2.1). Pragmaattiset eleet (ks. luvut 4.2 ja 5.2.2) puolestaan eivät liity suoraan semanttiseen merkitykseen vaan eleen merkitykseen osana keskustelun toimintaa. Pragmaattiset eleet voivat olla *modaalisia* ja kertoa puhujan suhtautumisesta sanottuun totena tai mahdollisuutena, *performatiivisia* ja toimia puheaktina eli esimerkiksi kysymyksenä tai *jäsentäviä* ja merkitä lausuman tärkeitä osia. Interaktiiviset eleet ovat pohjimmiltaan pragmaattisia mutta liittyvät pragmaattisia eleitä selvemmin keskustelun vuorottelukäytänteisiin. Interaktiivisilla eleillä voidaan esimerkiksi osoittaa seuraava puhuja tarjoamalla tälle vuoro käden liikkeellä tai pyytää vuoroa viittaamalla. Analyysissä kutsun interaktiivisia eleitä vuorovaikutuksen kulkua jäsentäviksi eleiksi (ks. luvut 4.3 ja 5.2.3)

Eleillä on kuitenkin moninaisia vuorovaikutuksellisia tehtäviä, joita ovat vuoronantojen lisäksi esimerkiksi seuraavaan toimintavaiheeseen siirtymisen osoittaminen tai osallistumishalukkuuden ilmaiseminen esimerkiksi kehon asennon kautta (Stivers & Sidnell 2005: 5). Ajatus vuorovaikutuksellisuudesta läpäiseekin koko eleiden analyysin, sillä tarkastelen kunkin luokan eleitä vuorovaikutuksellista näkökulmasta – millaisia tehtäviä eleillä on osana vuorovaikutusta ja miten niitä käytetään yhteisymmärryksen saavuttamisessa ja säilyttämisessä?

2.3.2 Eleet kakkoskielisessä vuorovaikutuksessa

Kakkoskielisessä vuorovaikutuksessa eleet voivat tarjota arvokkaan näkökulman toisen kielen ymmärtämiseen ja omaksumiseen (Gullberg 2006a: 103). Kakkoskielinen vuorovaikutustilanne tarjoaa kiinnostavan lähtökohdan elehdinnän tarkastelulle, sillä kakkoskielisessä vuorovaikutuksessa esiintyy yleisesti enemmän eleitä kuin äidinkielisten puhujien kesken – sama henkilö käyttää toista kieltä puhuessaan merkittävästi enemmän eleitä kuin puhuessaan omaa äidinkieltään. (Gullberg 2006a: 111). Kakkoskielisten puhujien on usein esitetty kompensoivan eleillä kielellisiä vaikeuksia, ja eleet on nähty tukena tuottamiselle ja ymmärtämiselle (McCafferty 2002: 195; Gullberg 2006a: 111). Gullberg (2006a: 111) esittää, että kakkoskieliset käyttävät eleitä kompensoimaan niin leksikaalisia, kielellisiä kuin sujuvuuteen liittyviä vaikeuksia ja saadakseen äidinkielisiltä puhujilta leksikaalista apua. Aineiston vuorovaikutustilanteissa opiskelijat viestivät toisinaan pelkästään elein ja esimerkiksi pyytävät eleellä opettajaa täydentämään puuttuvan sanan (ks. luku 5.2.3, esim. 43). Aina ei kuitenkaan voida sanoa, hyödyntääkö opiskelija elehdintää juuri kielellisten vaikeuksien kompensointiin, mutta myös kompensoiminen tarjoaa yhden kiinnostavan näkökulman kakkoskielisen vuorovaikutuksen eleisiin.

Eleet ovat vuorovaikutuksellinen ilmiö, joka tarjoaa monipuolisia käyttömahdollisuuksia kaikille vuorovaikutuksen osapuolille – eleet toimivat syötöksenä niin äidinkielisille puhujille kuin kakkoskielisillekin (Gullberg 2006a: 115.) Paajanen (2015) on tutkinut esittäviä ja osoittavia eleitä luokahuonekontekstista erillään yhteisymmärryksen helpottajina monikulttuurisilla lääkärin vastaanotoilla ja todennut, että eleillä voidaan auttaa yhteisymmärryksen syntymistä monin tavoin. Paajanen (2015) nostaa esiin kolme seikkaa: 1) eleet helpottavat puheen seuraamista havainnollistamalla, tarkentamalla ja elävöittämällä sanottua, 2) vuorovaikutuksen osapuolten eleitä toistamalla ilmaistaan ymmärrystä ja osallistumista ja 3) eleillä paikataan kielellistä ilmaisua. Paajanen (2015: 84, 86) kuitenkin huomauttaa, että eleillä on muitakin kuin ymmärtämistä helpottavia funktioita, sillä eleiden kierrättämisen funktio saattaa olla myös ymmärryksen osoittaminen (ks. myös Eskildsen & Wagner 2015: 268) ja puolestaan kielellisen ilmaisun paikkaamisen ei tarvitse aina johtua kielitaidon puutteesta, vaan jotkin asiat on yksinkertaisesti helpompaa näyttää eleellä kuin kertoa puheessa. Paajanen (2015: 91) myös korostaa, että eleet kuuluvat lähtökohtaisesti kakkoskieliseen keskusteluun eivätkä ilmesty vasta kielellisten ongelmien myötä.

Eleet ja erityisesti niiden toistaminen vaikuttavat liittyvän yhteistyössä tehtävään ongelmanratkaisuun (Paajanen 2015: 90). Majlesi (2015) on tutkinut opettajan toistamia oppijoiden eleitä kakkoskielisessä luokahuonevuorovaikutuksessa ja todennut eleiden toiston sitovan opettajan toimin-

nan oppijoiden edeltävään toimintaan sekä ilmaisevan yhteistä osallistajuutta ja siten säilyttävän yhteisymmärrystä. Majlesi havaitsi opettajan luovan oppilaiden eleiden toistolla myös oppimisen mahdollisuuksia eli selittävän ja havainnollistavan asioita vaihtoehtoisella tavalla. Majlesin (2015: 43) aineisto osoitti, että myös oppilaat käyttävät eleitä vuorovaikutuksessa monin tavoin esimerkiksi pyytääkseen apua tarkoituksenmukaisen kielellisen ilmaisun löytämiseen, kuvaillakseen ja selittääkseen jotakin sekä jäsentääkseen vuorottelua.

Opiskelijoille luokkahuoneessa tarjottava elesyötös vaikuttaa eri tavoin opiskelijoiden kielen ymmärtämiseen ja oppimiseen (Gullberg 2006a: 103). Lazaraton (2004: 108) on tutkinut kakkoskielisessä luokkahuonevuorovaikutuksessa opettajan käyttämiä eleitä sanaston opettamisessa, ja huomannut, että elesyötös on potentiaalisesti merkittävää kakkoskielisille oppijoille. Hostetter ja Alibali (2004) ovat esittäneet oletuksia siitä, miksi eleet hyödyttävät kakkoskielistä oppijaa: eleet auttavat vangitsemaan oppijoiden huomion sekä tarjoavat päällekkäistä ja monikanavaista syötöstä kytke-mällä puheen konkreettiseen, fyysiseen kokemukseen (Gullberg 2006a: 115, ks. huomion vangitsemisesta myös Lazaraton 2004: 107). Eleiden ja erilaisten kehollisten vihjeiden, kuten huulten liikkeiden, on myös huomattu parantavan kakkoskielisten kuullun ymmärtämistä. Erityisesti kielellisiltä taidoiltaan heikoimpien on esitetty hyötyvän elehtimisestä taitavampia enemmän. (Sueyoshi & Hardison 2005: 687.) Allen (1995) puolestaan on tehnyt johtopäätöksiä elehtimisen yhteydestä oppimiseen ja todennut, että kakkoskielisen ilmaisun oppiminen samaan aikaan vastaavan embleemin kanssa auttaa sanojen mieleen palauttamista myöhemmin. Elehtimisen on myös osoitettu vähentävän kognitiivista taakkaa ja helpottavan siten muistamista ja oppimista (ks. Goldin-Meadow, Nusbaum, Kelly & Wagner 2001).

Vaikka elevuorovaikutuksella on monissa tutkimuksissa havaittu olevan positiivisia vaikutuksia yhteisymmärryksen rakentamiseen ja oppimiseen, eleitä suomi toisena kielenä -kontekstissa ei ole juurikaan tutkittu. Kuitenkin Jurvela 2016 käsittelee pro gradu -tutkielmassaan eleiden kierrättämistä aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon oppitunneilla ja havaitsee oppilaiden kierrättävän eleitä muun muassa ratkaistakseen tehtävänantojen ymmärtämiseen liittyviä ongelmia. Eleiden käyttäminen kakkoskielisellä oppitunnilla on perusteltua monesta näkökulmasta, ja vaikuttaa tutkimusten perusteella kuuluvan luonnollisesti kakkoskieliseen vuorovaikutukseen (ks. esim. Gullberg 2006a: 111; Paajanen 2015: 91). Elehtiminen paitsi edistää kielen oppimista myös synnyttää positiivista vuorovaikutusta kakkoskielisen ja äidinkielen puhujan kesken (McCafferty 2002: 192; Paajanen 2015: 82).

3 AINEISTO JA MENETELMÄT

Tutkimuksen aineisto on kerätty yksityisestä Tampereella sijaitsevasta Onnenkieli-kielikoulusta, jossa opetetaan suggestopedisellä opetusmenetelmällä. Käsillä olevassa luvussa avaan suggestopedian eli suggestologisen pedagogiikan peruseriaatteita (luku 3.1) sekä kuvailen Onnenkielen omaa suggestopedistä opetusmenetelmää (luku 3.1.1). Suggestopediasta ei ole olemassa juurikaan tutkimusta, mutta suggestopedia muodostaa keskeisen kontekstin tälle tutkimukselle ja sen periaatteiden kuvaileminen on siten aineiston ymmärtämisen kannalta tarpeellista. Tässä luvussa kuvailen myös tutkimuksen aineistoa sekä tutkimusprosessin eri vaiheita ja tehtyjä valintoja niin aineiston keräys- kuin analysointivaiheessa (luku 3.2). Luvun tavoitteena on suggestopedisen taustatiedon lisäksi tarjota mahdollisimman kattava kuva analyysissä käytetyistä konkreettisista menetelmistä.

3.1 Suggestopedian periaatteita

Suggestopedia perustuu bulgarialaisen psykoterapeutin ja pedagogin, tohtori Georgi Lozanovin, 1960-luvulla luomaan suggestologiaan, jonka keskeisenä tavoitteena on pyrkiä vapauttamaan ihmisen potentiaaliset voimavarat ja käyttämättömät kyvyt suggestioiden avulla (Lozanov 1980: 7). Suggestio tarkoittaa henkilöön tai ihmisryhmään vaikuttamista siten, että henkilö ”tiedostamattaan alkaa käyttäytyä määrätavalla t. omaksuu tietyn ajatuksen t. asenteen” (Kielitoimiston sanakirja s. v. *suggestio*). Lozanoville (1980: 16–17) suggestio tarkoittaa *tarjoamista* ja *ehdottamista*, mikä voidaan tulkita kielenopetuksen näkökulmasta: suggestopedisessä kielenopetuksessa tarjotaan opiskelijoille runsaasti monimuotoista kielellistä syötöstä jo alkeista lähtien (Lozanov 1980: 62). Lozanov (1980: 16) käsittelee *suggestion* merkityksen juuri *tarjoamisen* ja *ehdottamisen* kautta välttääkseen sanan negatiivisen kaiun – *suggestion* hyödyntäminen perustuu yksilön omaan haluun.

Suggestopedisessä opetuksessa kiinnitetään erityisen suurta huomiota oppijalta huomiotta jääviin vuorovaikutustilanteen osatekijöihin, joilla pyritään edistämään oppimista sekä vapauttamaan yksilön potentiaaliset kyvyt (Lozanov 1978: 33; Lozanov 1980: 17). Tiedostamattomilla ärsykkeillä tarkoitetaan kaikkea sitä, mikä jää vuorovaikutustilanteessa tietoisien tarkastelun ulkopuolelle (Lozanov 1980: 20). Tiedostamattomien ärsykkeiden keskeisiä alueita ovat emotionaaliset ärsykkeet sekä perifeeriset havainnot, joihin tarkkaavaisuus kohdistuu toissijaisesti (Lozanov 1980: 21). Perifeeriset havainnot tehdään tiedostamattomalla tasolla, ja nämä havainnot vaikuttavat yksilön toimintaan. Myös emootioilla eli tunteilla on tärkeä tehtävä negatiivisten suggestioiden purkamisessa ja oppimisen ilon synnyttämisessä. (Lozanov 1980: 26–27.) Suggestologian pääperiaatteet puolestaan

liittyvät vuorovaikutuksen ja ärsykkeiden kokonaisvaltaisuuteen, monimutkaisuuteen sekä havainnoinnin samanaikaiseen tiedostamiseen ja tiedostamattomuuteen. (Lozanov 1978: 201).

Suggestopedia on kokonaisvaltainen opetusmenetelmä, joka tähtää paitsi oppimiseen myös muistin ja koko persoonallisuuden kehittämiseen. Sen tarkoituksena on kehittää muun muassa luovuutta, älyllistä toimintaa ja motivaatiota. (Lozanov 1980: 33.) Tämän lisäksi suggestopedia korostaa menetelmän mahdollistavan oppimisen nopeuden, helppouden ja tehokkuuden (Lozanov 1978: 25; Lozanov 1980: 46). Suggestopedian periaatteet voidaan tiivistää seuraavasti: 1) ilo, jännityksettömyys ja keskittynyt psyykinen rentoutuminen, 2) tietoisien ja tiedostamattomien sekä aivojen kokonaisaktivaation yhteys ja 3) suggestiivisen vuorovaikutuksen periaate (Lozanov 1980: 44–46; ks. myös Laihiala-Kankainen 1987: 11).

Ensimmäinen periaate pitää sisällään opetustapahtuman vapaan ja miellyttävän ilmapiiriin, joka perustuu paitsi miellyttävään ja aktivoivaan oppimisympäristöön tilana myös opettajan ja oppijoiden väliseen sekä oppijoiden keskinäiseen luottamukseen. Rentoutunut ja jännittämätön tila mahdollistaa aktiivisuuden, mikä puolestaan helpottaa kognitiivisia toimintoja. Toinen periaate tarkoittaa muun muassa sitä, että molempia aivopuoliskoja hyödynnetään tasapuolisesti (Laihiala-Kankainen 1987: 11.) Toinen periaate tukee siis monipuolisten oppimismenetelmien käyttöä, jotta ainesta voidaan prosessoida molempien aivopuoliskojen voimin. Onnenkielessä hyödynnetään esimerkiksi musiikkia ja liikkumista oppimisen edistäjinä. Suggestiivisen vuorovaikutuksen periaate tarkoittaa puolestaan pyrkimystä kielteisten suggestioiden purkamiseen ja myönteisten vahvistamiseen. Oppijalla voi olla oppimista estäviä kielteisiä käsityksiä esimerkiksi oppiaineesta tai itsestään oppijana. (Laihiala-Kankainen 1987: 11).

Suggestopedian peruseriaatteita toteutetaan psykologisten, didaktisten ja taiteellisten keinojen kautta (Lozanov 1980: 47). Psykologiset keinot liittyvät perifeerisiin havaintoihin ja erilaisiin tunneärsykkeisiin, joita taitava ohjaaja osaa koordinoita (Laihiala-Kankainen 1987: 11). Didaktisilla keinoilla tarkoitetaan pyrkimystä laajempiin kokonaisuuksiin, jossa oppiminen kohdistuu sekä tietoisesti tarkasteltuun että taustalla vaikuttaviin ärsykkeisiin. Esimerkiksi vieraiden kielten opetuksessa opiskelijoiden huomio saatetaan kohdistaa koko virkkeeseen ja sen merkitykseen, mutta samalla kerta myös sanasto, kielioppi ja lausuminen ovat tiedostamattoman oppimisen kohteena. Taiteelliset keinot puolestaan osoittavat, miten opetuksen tärkeänä, erottamattomana osana käytetään didaktisesti valittua taidetta, kuten kirjallisuutta tai musiikkia. Taiteen keinoilla on kahdenlainen tehtävä: ne luovat miellyttävän ilmapiirin luokkaan ja siten helpottavat oppitunnin tiedollisen sisällön vastaanottamista sekä luovat myönteisiä suggestioita. Taide ei ole suggestopediassa vain viihteen asemassa, vaan se on ensisijaisesti oppimisen väline ja osa oppisisällöistä omaksutaankin suoraan taiteellisen materiaalin pohjalta. (Lozanov 1980: 47–49.)

Suggestopedian käyttämät keinot eivät suinkaan ole uusia tai ennen käyttämättömiä opetusmenetelmiä, mutta suggestopedian omalaatuisuus syntyy tavasta, jolla opetustapahtuman eri elementit sidotaan toisiinsa (Laihiala-Kankainen 1987: 12). Suggestopedialla on saatu poikkeuksellisen hyviä oppimistuloksia erityisesti aikuisten kieltenopetuksessa, ja aikuisopetus onkin suggestopedian soveltamisen tärkein alue perusopetusta tai lukiota joustavamman koulutusjärjestelmän ansiosta (Laihiala-Kankainen 1987: 12–13; oppimistuloksista ks. myös esim. Botha 1990). Ilpola-Häni (1995) puolestaan on tutkinut suggestopediaa perusasteella yläkoulussa ja osoittanut oppilaiden kokevan menetelmän toimivaksi. Suggestopediaa on kuitenkin kritisoitu esimerkiksi vähäisistä perusteluista ja epärealistisista väitteistä, mutta suggestopedia on kiistatta antanut paljon uusia mahdollisuuksia kieltenopetuksen kehittämiseen ja oppimisen ymmärtämiseen (Botha 1990: 72; Laihiala-Kankainen 1987: 91).

3.1.1 Suggestopedinen kieltenopetusmenetelmä Onnenkielessä

Tieto Onnenkielen suggestopedisesta opetusmenetelmästä on hankittu teemahaastattelulla⁴ Onnenkielen perustajalta Örne Kankaiselta, koska aiheesta ei ole julkaistua kirjallista materiaalia. Haastattelussa huomio kohdistettiin erityisesti kahteen teemaan, Onnenkielen opetusmenetelmään yleisesti sekä eleviestinnän merkitykseen menetelmässä. Teemojen lisäksi haastattelua varten oli muutamia valmiiksi mietittyjä kysymyksiä. Haastattelu tallennettiin ääninauhurilla ja purettiin asiasisältöjen tarkkuudella kirjalliseen muotoon.

Onnenkielessä käytettävä suggestopedinen opetusmenetelmä⁵ perustuu Lozanovin ajatuksiin suggestopediasta, Galina A. Kitajgorodskajan pedagogiseen antiin suggestopedialle sekä Örne Kankaisen kehittämiin painotuksiin ja oppimateriaaliin, joista on muodostunut omaleimainen suomi toisena kielenä -opetusmetodi. Kankainen on opiskellut suggestopediaa Moskovan yliopistossa professori Galina Kitajgorodskajan johdolla. Onnenkielen opetusmetodin omaleimaisuus syntyy kielellisten ilmausten jatkuvasta toistosta, rytmin hyödyntämisestä sekä sanaston ja kieliopin liikkeistä, joita tässä tutkimuksessa tarkastellaan eleiden nimellä. Onnenkieli on aloittanut toimintansa vuonna 1992, jolloin suomen kielikurssien sisältöä ei vielä ohjannut opetussuunnitelma eikä yleisiä kielitutkintoja ollut. Kurssien sisältö onkin syntynyt funktionaalisesti (funktionaalisuudesta ks. luku 3.1.2) sillä perusteella, millaisia taitoja opiskelijat tarvitsevat pärjätäkseen suomalaisessa yhteiskunnassa.

⁴ Teemahaastattelussa esitetään kysymyksiä valmiiksi suunnitelluista teemoista (ks. esim. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

⁵ Suggestopedian yleisiä periaatteita on käsitelty luvussa 3.1.

Opetus Onnenkielessä pyrkii olemaan kokonaisvaltaista eli huomioimaan oppijan yksilönä, tarjoamaan monipuolisia ärsykeitä sekä emotionaalisesti viihtyisän opetustilanteen. Kankainen määrittelee kokonaisvaltaisuuden kolmesta näkökulmasta, jotka ovat 1) ihminen, 2) opetus ja oppiminen sekä 3) kielitaidon osa-alueet. Ihminen eli oppija otetaan huomioon kokonaisuutena, johon kuuluvat opiskelijan persoona ja opiskeluvalmiudet. Oppijan tulee saada kykijensä mukaista opetusta, ja opetuksessa pyritään synnyttämään onnistumisen kokemuksia. Välittämistä osoitetaan myös opetusvuorovaikutuksen kautta: opettaja ja opiskelijat ovat kieliopillisten muotojen sijaan kiinnostuneita toistensa viestien sisällöstä. Toinen näkökulma pitää sisällään opetuksen kokonaisvaltaisuuden: kurssikokonaisuudessa ja jokaisessa kurssipäivässä käytetään kaikkia oppimistyyliä ja opetus hyödyntää esimerkiksi visuaalisuutta, kehoallisuutta sekä auditiivisuutta. Kolmas näkökulma viittaa sisältöjen monipuolisuuteen, sillä kurssilla harjoitellaan joka päivä kaikkia kielitaidon osa-alueita – puhumista, puhutun ymmärtämistä, tekstin ymmärtämistä ja kirjoittamista.

Tämän tutkimuksen kannalta tärkein oppimisen kokonaisvaltaisuus näkyy jatkuvasti opetuksessa läsnä olevassa multimodaalisessa elevuorovaikutuksessa. Oppimisen nimellisenä kohteena on yleensä jokin sanallinen aspekti, jota kehoallinen toiminta säästää. Liikkeiden hyödyntäminen on Kankaisen oma sovellutus, jota ei esiinny Lozanovin tai Kitajgorodskajan tuotannossa. Kankainen perustelee eleiden käyttöä oppimisen tehokkuudella, väsymystä estävällä vaikutuksella sekä vuorovaikutuksella: liikkuminen mahdollistaa uudenlaisen ryhmädynamiikan, kun opiskelijat voivat liikkua luokassa ja olla vuorovaikutuksessa jokaisen opiskelijan kanssa. Eleitä käytetään sekä sanaston että kielioopin opettamisessa, ja aiempi tutkimus on paljastanut opiskelijoiden toistavan kieliooppiin liittyviä eleitä mielellään (ks. Blom 2008). Opiskelijat myös kokivat elehdinnän edistävän oppimista ja kieliopillisesti oikeiden muotojen oppimista – eleillä on siis tärkeä paikka Onnenkielen opetusmenetelmässä (ks. Miikkulainen 2006; Blom 2008).

Kokonaisvaltaisuuden lisäksi toinen koko menetelmää luonnehtiva piirre on näkymätön oppiminen. Kankaisen mukaan oppiminen tapahtuu huomaamatta, kun opettaja pitää langat tarkasti kässissään. Opiskelijat saattavat uskoa vain leikkivänsä ja pelaavansa, mutta opettaja on suunnitellut tunnin tavoitteet ja sisällöt tarkasti. Esimerkiksi kielioopin opiskelu kohdistuu funktionaalisten tavoitteiden mukaisesti kieliopillisen muodon sijaan merkitykseen. Opiskelijat oppivat illatiivin sijaan ilmaisemaan, mihin haluaisivat matkustaa. Näin kieliooppi piilotetaan luontevasti viestinnällisiin tehtäviin, jolloin oppiminen tapahtuu ikään kuin itsestään. Myöhemmin kieliooppia myös analysoidaan, mutta analyysi perustuu opiskelijoiden omalle ongelmanratkaisulle, jota opettaja ohjaa kysymyksillä. Onnenkielessä kieltä opitaan elämää varten, ja tavoitteena on opiskelijoiden pärjääminen elämässä.

Opiskelijoille tarjotaan runsaasti kielellistä syötöstä, josta aluksi vain pientä osaa tarkastellaan tietoisesti ja analyttisesti. Kielenoppimisessa onkin otettu mallia lapsen kielenoppimisen vaiheista,

ja tähän perustuu kurssilla tarjottavan syötöksen runsas määrä – ensimmäisellä viikolla käytetään tuhatta sanaa niille luontaisissa käyttöyhteyksissä simuloimalla erilaisia tilanteita. Samoin kuin lapsi vastaanottaa suuren määrän kielellistä syötöstä lyhyessä ajassa, myös Onnenkielen oppitunneilla tapahtuu näin, ja tämä syötös kertaantuu myöhemmin spiraalimaisesti yhä uudelleen. Opetussyklit, eli esimerkiksi sanaston ja kieliopin opetussisällöt sekä niiden opettamisajankohdat, toisto ja kertaaminen, ovat tarkasti suunniteltuja, jotta opiskeltava aines siirtyisi passiivisesta muistista aktiiviseen muistiin.

Opetussykli aloitetaan syötöksen tarjoamisella eli sisäistämisellä, jota suurin osa tämän tutkimuksen aineistosta edustaa. Sisäistämisellä tarkoitetaan Onnenkielessä uuden opiskeltavan materiaalin eli vuoropuhelun tarjoamista opiskelijoille sanallisen ja eleellisen syötöksen keinoin. Vuoropuhelua voidaan verrata perinteisen oppikirjan tekstikappaleeseen, ja se sisältää seuraavan opetussyklin aikana opiskeltavan aineksen eli muun muassa sanaston ja kieliopin. Sisäistämisen aikana opettaja tarjoaa opiskelijoille toistettavaksi vuoropuhelun tekstiä sopivan mittaisiksi lausumiksi pilkottuna, ja opiskelijat toistavat opettajan puhetta ja elehdintää. Sisäistämisen tavoitteena on siirtää vuoropuhelun tarina opiskelijoiden passiiviseen muistiin ja pohjustaa jatkossa tapahtuvaa opiskelua, joka perustuu sisäistämisessä tarjottuun syötökseen. Opetussyklin seuraavana vaiheena on sisäistetyn materiaalin aktivointi erilaisten tehtävien ja kielioppianalyysin avulla.

3.1.2 Funktionaalinen kielikäsitys suggestopedian taustalla

Vaikka suggestopedinen kielenopetus on levinnyt moniin maihin jo 1970-luvulla (Laihiala-Kankainen 1987: esipuhe), suggestopedinen opetus on kielikäsitykseltään ja toimintamuodoiltaan varsin nykyaikaista. Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman nykyisissä perusteissa (2012: 16) oppimisen todetaan perustuvan sosiokonstruktivistiseen käsitykseen, jossa uusi opittava aines liitetään aikaisemmin opittuun opiskelijan aktiivisen ja tavoitteellisen toiminnan myötä. Onnenkielessä opittu ja opittava aines kiertääkin jatkuvasti sykleissä läpi opetuksen ja opiskelijoilta vaaditaan aktiivista osallistumista. Opetussuunnitelmassa korostetaan Onnenkielen tavoin yhteistoiminnallisuutta ja vuorovaikutuksessa oppimista, ja opetusmenetelminä suositetaan erilaisia pari- ja ryhmätyöskentelyn muotoja sekä keskustelua ja pohdintaa oppimisen olennaisena osana (Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen OPS 2012: 17). Opetussuunnitelmassa (2012: 24) lausutaan myös ilmi opetuksen taustalla vaikuttava toiminnallinen kielitaitokäsitys, jonka mukaan ”opiskelija nähdään sosiaalisena toimijana, joka käyttää kieltä omiin viestintätarpeisiinsa”.

Suomi toisena kielenä -tutkimuksen puolella opetussuunnitelman toiminnallisesta kielitaitokäsityksestä on totuttu puhumaan *funktionaalisenä kielikäsitysenä* (ks. esim. Aalto, Mustonen & Tukia 2009). Kielentutkijat ovat jo kauan jakaneet yhteisen käsityksen kielestä käyttöpohjaisena (*usage-*

based, ks. Eskildsen & Cadierno 2015), mutta tämä käsitys on valitettavan harvoin päätynyt toimivana sovelluksena käytännön opetukseen asti esimerkiksi oppimateriaalina (Suni 2008: 31; Aalto, Mustonen & Tukia 2009: 407). Suomi toisena kielenä -opetuksessa formalistisella⁶ opetuksella onkin pitkät perinteet (Suni 2008: 205). Funktionaalisen oppimiskäsityksen mukaan kielenoppimisen tulisi tapahtua oppijan kielenkäyttötarpeiden ehdoilla, ja kielen muotoja opitaan ensisijaisesti merkitysten ilmaisua varten – funktionaalisen opetuksen tavoitteena onkin oppijan kyky kommunikoida (Mitchell & Myles 2004: 154; Aalto, Mustonen & Tukia 2009: 407, 405; Eskildsen & Cadierno 2015: 2). Kieli nähdään siis ensisijaisesti kommunikaation välineenä, ja vasta käytön jälkeen lähdetään tekemään kielen muodoista ja rakenteista kieliopillista analyysiä, jonka senkin tulisi lähteä oppijan omista havainnoista ja päätelmistä valmiiden sääntöjen sijaan (Aalto, Mustonen & Tukia 2009: 408). Funktionaalisen oppimiskäsityksen mukaan luokan ulkopuolella tapahtuva oppiminen on erityisen tärkeää ja toimii strukturoidun luokkaopetuksen voimavarana (Aalto, Mustonen & Tukia 2009: 404; ks. esim. Wagner 2015). Funktionaalisen oppimisen ydin voidaan tiivistää seuraavasti (Aalto, Mustonen & Tukia 2009: 407):

- kieli on viestinnän väline ja sosiaalisen toiminnan tulos
- kielen käyttö on ensisijaista ja suullinen kielitaito korostuu
- säännöt ja yleistyksen tehdään pääättelemällä esimerkkeihin ja käyttökokemukseen nojaten (induktiivinen opetus)
- opetus keskittyy kielen tyypillisiin ja frekventteihin rakenteisiin
- virheet kuuluvat luonnollisena osana oppimiseen
- oppija on aktiivinen
- opettajan valitsema oppimisjärjestys seuraa oppijan omaa oppimisprosessia: esimerkiksi partitiivi opetetaan, kun oppijalla on tarve käyttää sitä ilmaisussaan
- opetus on tasapainossa merkityksen, muodon ja käytön välillä

Suggestopedia toteuttaa monia funktionaalisen oppimiskäsityksen periaatteita ja tarjoaa siten yhden menetelmän toteuttaa entistä funktionaalisempaa opetusta (ks. esim. Laihiala-Kankainen 1987: 12). Onnenkielen suggestopedisessä menetelmässä korostetaan funktionaalisuuden periaatteiden mukaisesti esimerkiksi viestinnällisyyttä, suullista kielitaitoa ja kielen käyttöä, aktiivista toimintaa, vuo-

⁶ Formalistinen opetus näkee rakenteet ja muodot ensisijaisina käyttöön nähtä, jolloin kielen käyttöön päästään vasta kielen rakenteiden esittelyn ja opetteluun jälkeen (Suni 2008: 205).

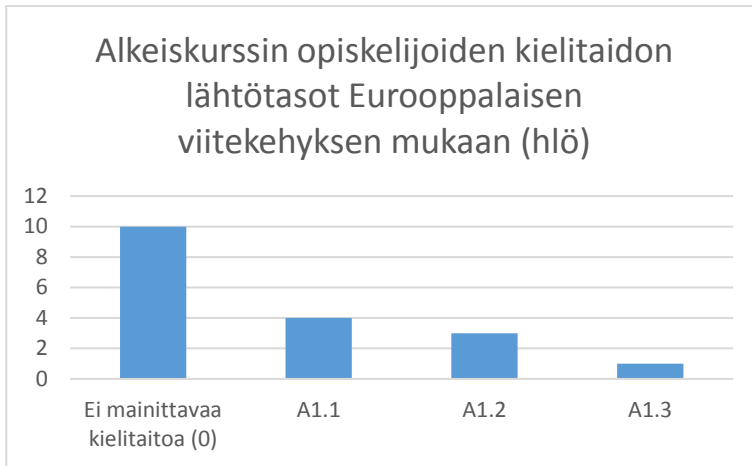
rovaikutusta, virheiden luonnollisuutta ja kieliopin analysointia päättelämällä. Onnenkielessä korostuvat myös vuorovaikutuksellisuus ja aitojen viestintätilanteiden simulaatioissa oppiminen paperimuotoisen oppimateriaalin painottumisen sijaan. Kielen käyttöpohjaisuuteen nojaavissa teorioissa korostetaan myös kielenkäyttötilanteissa saadun kielellisen syötöksen tärkeyttä kielen rakenteiden hahmottamiselle ja oppimiselle (Ortega 2015: 355), ja monipuolisen multimodaalisen syötöksen on havaittu olevan erityisen hyödyllistä tälle kehitykselle (Ortega 2015: 356; ks. Verspoor & Nguyen 2015).

3.2 Tutkimuksen aineisto

Tutkimuksen aineistona on kolme tuntia 35 minuuttia videoitua materiaalia Onnenkieli-kielikoulun suomen kielen alkeiskurssilta aikuisille maahanmuuttajille. Aineisto on kerätty kurssin alusta, jolloin opiskelijoilla ei ollut vielä kokemusta Onnenkielen opetusmenetelmällä opiskelusta. Kurssin kouluttajalla oli opettajakokemusta kaikkiaan pari vuotta, ja hän opetti ensimmäistä kurssiaan Onnenkielessä. Asetelma tarjoaa kiinnostavan näkökulman niin opiskelijoiden kuin opettajankin toimintaan uudessa tilanteessa. Kurssi oli työvoimapolitiittista kielikoulutusta eli maahanmuuttajille tarjottava kotoutumiskoulutuksen kurssi. Kolme kuukautta kestävä kurssin kielitaitotavoitteena oli Eurooppalaisen viitekehyksen taitotaso A1.3 ”toimiva alkeiskielitaito”. Kielitaitotasolla A1.3. oppija ymmärtää yksinkertaisia, jokapäiväiseen elämään liittyviä lausumia, osaa rajallisen joukon perusfraaseja, osaa kertoa itsestään ja lähipiiristään sekä ymmärtää ja kirjoittaa lyhyitä, arkipäiväisiä viestejä. Puheessa ja kirjoitetussa kielessä esiintyy kuitenkin vielä monenlaisia virheitä, ja kuullun ymmärtäminen edellyttää normaalia hitaampaa yleiskielistä puhetta. (Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012: 45.)

Kielitaidon alkukartoituksessa suurin osa opiskelijoista oli määritelty ummikoiksi kielitaitotasolle nolla (ks. kuvio 1⁷). Kurssilaiset olivat iältään arvioni mukaan noin 20–50-vuotiaita. Kurssille osallistui yhteensä 19 opiskelijaa, joista miehiä oli 8 ja naisia 11. Opiskelijoiden etninen tausta on monipuolinen ja koostuu neljää opiskelijaa lukuun ottamatta Euroopan ulkopuolisista maista. Alkeiskurssin opiskelijat ovat kotoisin kolmestatoista eri maasta ja vain kolmesta maasta (Kiina, Venäjä ja Afganistan) oli useampia osanottajia. Opiskelijat puhuvat äidinkielineen yhtätoista eri kieltä (ks. kuvio 2), joten kurssin opiskelija-aines oli taustoiltaan hyvin heterogeenistä.

⁷ Yhden opiskelijan tiedot eivät olleet saatavilla.



Kuvio 1. Alkeiskurssin opiskelijoiden kielitaidon lähtötasot



Kuvio 2. Alkeiskurssin opiskelijoiden äidinkielet

Tutkimusaineisto koostuu kahdesta kokonaisuudesta. Ensimmäinen kokonaisuus on kuvattu toisena ja kolmantena kurssipäivänä, ja siihen kuuluu ensimmäisen vuoropuhelun sisäistäminen. Ensimmäinen vuoropuhelu käsittelee tutustumista ja itsen esittelyä esimerkiksi nimen, ammatin ja kansalaisuuden osalta. Toinen kokonaisuus on kuvattu kaksi viikkoa myöhemmin, ja se sisältää toiseen vuoropuheluun liittyvää materiaalia. Kokonaisuuteen kuuluvat verbijumppa ja muita tehtäviä sekä osa toisen vuoropuhelun sisäistyksestä. Toisessa vuoropuhelussa matkataan asuntomessuille ja opiskellaan asuntopuolustusta. Tutkimusaineisto sisältää useita satoja ele-esiintymiä ja tarjoaa kattavan kuvan Onnenkielen suggestopedisten suomi toisena kielenä -oppituntien elävöittämisestä. Taulukosta 1 selviää kummankin kokonaisuuden videoiden sisältö, kuvausajankohta ja kesto, paikalla olleiden opiskelijoiden määrä sekä sukupuolijakauma.

Taulukko 1: Videoaineiston koostumus

KOKONAISUUS	SISÄLTÖ	AJANKOHTA JA KESTO	OPISKELIJOIDEN MÄÄRÄ (NAISET JA MIEHET)
1. kokonaisuus	1. vuoropuhelun sisäistäminen	<ul style="list-style-type: none"> 2. ja 3. kurssipäivä 1h 25 min 	18 (N 10, M 8) 17 (N 10, M 7)
2. kokonaisuus	2. vuoropuhelun sisäistäminen, verbijumppa, tehtäviä	<ul style="list-style-type: none"> 11. kurssipäivä 2 h 10 min 	16 (N 9, M 7)

Luokahuonetilanteita kuvattiin kahdella videokameralla, joista toinen sijoitettiin luokan taakse ja toinen luokan etukulmaan. Kahden kameran käyttö mahdollisti laajemman kuvakulman ja siten sekä opettajan että opiskelijoiden toiminnan tarkastelemisen. Kumpaankin kokonaisuuteen kuuluu siis kaksi eri kuvakulmista kuvattua videota. Etukamera kuvasi luokkaa opettajan ja takakamera opiskelijoiden näkökulmasta, ja tällaista asetelmaa suositellaan kahta videokameraa käytettäessä (Tainio 2007c: 298). Testikuvaus osoitti kameroiden sijoituspaikat jokseenkin onnistuneiksi. Kahdenkin kameran käyttö rajoittaa kuitenkin kuvakulmia, ja osa aineiston eleistä jää ajoittain kuvakulmien ulkopuolelle tai muiden opiskelijoiden peittämäksi. Tästä huolimatta videoaineisto kuvaa koko opiskelijaryhmää jokseenkin kattavasti.

Kaikilta kurssilaisilta, kurssin opettajalta ja Onnenkielen yritykseltä kokonaisuutena pyydettiin ja saatiin kirjallisesti asianmukaiset tutkimusluvut (ks. liite 1), joilla tarjottiin opiskelijoille riittävästi tietoa tutkimuksesta sekä mahdollistettiin osallistuminen tai siitä kieltäytyminen. Tutkimuslupia oli saatavalla suomeksi, englanniksi ja venäjäksi, jotta kukin opiskelija ymmärtäisi tutkimuksen sisällön mahdollisimman hyvin. Opiskelijoilla oli myös mahdollisuus kysyä lisätietoja tutkimuksesta, ja autoin parhaani mukaan lomakkeiden ymmärtämisessä ja täyttämässä.

Ennen nauhoittamisen aloittamista pyrin minimoimaan jännitystä ja kameroiden vaikutusta tutustumalla opiskelijoihin muutaman oppitunnin verran. Itse nauhoittamistilanteet puolestaan pyrin hoitamaan mahdollisimman huomaamattomasti, ja kamerat eivät vaikuttaneet nähtävästi opettajan tai opiskelijoiden toimintaan luokassa. Tutkijana olin itse läsnä aineistonkeruuhetkissä, mutta en osallistunut keskustelunanalyysin ohjeiden mukaan vuorovaikutuksen kulkuun ja pyrin olemaan säätämättä

kameroita kesken kuvaamisen (ks. esim. Vatanen 2016: 314). Muutamat opiskelijat kuitenkin ottivat minuun kontaktia tuntien aikana, mutta en katso sen vaikuttaneen tutkimusasetelmaan. Toisaalta voidaan kysyä, vaikuttaako tutkijan tai kameroiden läsnäolo tutkittaviin ja ovatko vuorovaikutustilanteet tällöin enää täysin luonnollisia. Vatanen (2016: 314) kuitenkin toteaa useiden aineistojen pohjalta, että useimmiten tutkittavat eivät huomioi tallennusvälineitä juurikaan ja tottuvat tilanteeseen hiljalleen.

3.2.1 Aineiston analyysi

Aineisto litteroitiin ensin karkeasti sekä puheen että eleiden osalta niiltä kohdin, joissa esiintyy opettajan tai opiskelijoiden elehdintää. Aineistossa esiintyy paljon toistoa, ja samaa sanallista yksikköä ja siihen liittyviä eleitä toistetaan useita kertoja peräkkäin. Kukin vuoropuhelu on kokonaisuus, jonka kutakin kielellistä yksikköä, kuten yksittäistä sanaa, fraasia tai lausetta, toistetaan useita kertoja. Samoin tehtävissä ja muissa aktiviteeteissa hyödynnetään runsaasti toistoa. Litteroinnin karkeassa vaiheessa olen litteroinut kunkin kielellisen yksikön ensimmäisen esiintymiskerran sekä toistoja, mikäli toistot eroavat ratkaisevasti ensimmäisestä esiintymästä joko puheen tai eleiden osalta. Seppänen (1997: 18) muistuttaa, että litteraatista puuttuvat, mahdollisesti merkittävät asiat, jäävät helposti analyysin ulkopuolelle. Eleet kuitenkin toistuvat aineistossa hyvin samankaltaisina, joten samanlaisten toistokertojen litteroimatta jättäminen ei ole tutkimuksen kannalta olennaista. Analyysin luotettavuutta lisää myös se, että video on ollut keskustelunanalyttisen tutkimuksen ohjeiden mukaisesti tämän tutkimuksen pääasiallinen tutkimuskohde (ks. Seppänen 1997: 19) – tehdyt havainnot perustuvat videoaineistoon eivätkä litteraattiin.

Tämän tutkimuksen tarkastelun kohteena ovat viestinnällisesti merkitykselliset eleet, ja ulkopuolelle on jätetty merkityksettömiksi tulkitut eleet, kuten hiusten sukiminen (ks. tarkempia perusteluja johdannosta). Olen analysoinut kameraan riittävän selvästi näkyvät ja kuuluvat eleet, joita enemmistö aineiston eleistä edustaa. Kameroiden kuvakulmat osoittautuivat jokseenkin onnistuneiksi, ja niiden rajoitusten vuoksi aineistosta on jäänyt analysoimatta vain muutamia yksittäisiä eleitä. Karkean litteroinnin jälkeen kävin videoaineiston uudelleen läpi ja ryhmittelin eleet niiden funktionaalisten tehtävien perusteella aineistosta nouseviin luokkiin, joita ovat *eleet selittämässä semanttisia merkityksiä* (luvut 4.1 ja 5.2.1), *välittämässä pragmaattisia merkityksiä* (luvut 4.2 ja 5.2.2) sekä *jäsentämässä vuorovaikutuksen kulkua* (luvut 4.3 ja 5.2.3). Luokittelussa tukeudutaan myös Kendonin (2004) eleiden funktioihin perustuvaan luokitteluun. Eleluokat nousivat siis aineistosta itsestään, ja ne jäsentävät hyvin aineiston analyysiä ja vastaavat osaltaan kysymykseen, millaisia eleitä aineistossa käytetään.

Ryhmittelyn lisäksi ennen kunkin ryhmän tarkempaan analyysiin siirtymistä laskin suuntaa-antavasti opettajien käyttämien eleiden esiintymismäärät sekä ensimmäisessä että toisessa aineistokokonaisuudessa. Taulukko 2 antaa viitteellistä tietoa aineistossa esiintyvien eleiden kokonaismäärästä sekä kunkin eleluokan yleisyydestä. Eleiden määrä on esitetty alaluokittain: esittävät ja osoittavat eleet kuuluvat semanttisia merkityksiä selittäviin eli referentiaalisiiin eleisiin, käännös- ja rakennaeleet pragmaattisiin eleisiin ja vuorovaikutusta jäsentäviä eleitä voidaan kutsua myös interaktionaaliksi (ks. Kendon 2004: 158–160). Taulukon alimmalta riviltä löytyy näiden kolmen eleiden pääluokan yhteenlasketut ele-esiintymät. Eleiden esiintymismäärästä ei ole mahdollista antaa täysin tarkkaa arviota, sillä kaikkien eleiden kaikkia toistokertoja ei ole tehdyn litterointivalinnan vuoksi kirjattu systemaattisesti. Laskin kuitenkin litteroidusta aineistosta kunkin eleluokan esiintymät, joten eri eletyyppien yleisyydestä on mahdollista antaa suuntaviivoja. Aineiston suuruuden vuoksi taulukko 2 tarjoaa kuitenkin luotettavan yleiskuvan eri eleiden yleisyydestä: Referentiaaliset eleet ovat aineistossa selvästi yleisimpiä, pragmaattisia eleitä esiintyy suurehko joukko ja vuorovaikutusta jäsentäviä eleitä on aineistossa selvästi vähiten. Pääryhmien sisällä esittävät eleet ovat puolestaan osoittavia eleitä yleisempiä, mutta myös toiseksi eniten esiintyneitä osoittavia eleitä oli huomattava määrä. Käännöseleet ja pragmaattisia perusfunktioita, kuten kysymistä, esittävät eleet (ks. muut pragmaattiset eleet) ylsivät yli sataan esiintymään ja olivat esiintymismääriltään jokseenkin tasaiset. Kielelliseen rakenteeseen ja vuorovaikutuksen jäsentämiseen liittyviä eleitä esiintyi aineistossa selvästi vähiten.

Taulukko 2: Opettajan käyttämien eleiden lukumäärä aineistossa ryhmittäin⁸

	ESITTÄVÄT ELEET (KPL)	OSOIT- TAVAT ELEET	KÄÄNNÖS ELEET	RAKENNE- ELEET	MUUT PRAG- MAAT- TISET ELEET	VUORO- VAIKUTUSTA JÄSENTÄVÄT ELEET
1.kokonaisuus	230	148	105	36	67	20
2.kokonaisuus	298	101	56	32	56	27
Yhteensä	528	249	161	68	123	47
Koko ryhmä yhteensä	777		352			47

⁸ On kuitenkin huomioitava, että yksi eleyksikkö voi kuulua kahteen luokkaan, sillä eleet ovat usein multifunktionaalisia ja toteuttavat samanaikaisesti useita funktiota (ks. esim. Stam & McCafferty 2008: 8).

3.2.2 Aineiston litterointi

Keskustelunanalyttinen tutkimus perustuu empiiriseen aineistoon ja siitä tehtyjen havaintojen analyysiin, mistä johtuen aineiston käsittelyyn kiinnitetään paljon huomiota. Ääni- tai videotiedostot on litteroitava eli saatettava kirjalliseen muotoon mahdollisimman uskollisesti kuulo- ja näköhavaintoa jäljitellen. Litterointi on tärkeä osa analyysiä, ja litteroinnissa tehtävät valinnat voivat vaikuttaa tutkimustuloksiin, vaikka jokainen litteraatio onkin välttämättä valikoiva. Litteroinnin metodisena lähtökohtana on kuitenkin ajatus siitä, että kaikki vuorovaikutuksen piirteet ovat potentiaalisesti merkityksellisiä, ja siksi vuorovaikutuksen kulkua on kuvattava mahdollisimman uskollisesti. (Seppänen 1997: 18–20; Kurhila 2000: 364.) Litteraattiin merkitään tutkimusintresseistä riippuen paitsi puhe, myös puheen ominaisuuksia, kuten prosodisia elementtejä, päällekkäispuhunutta ja taukoja, sekä kehollista toimintaa (Tainio 2007b: 29). Multimodaalista vuorovaikutusta tutkittaessa vuorovaikutuksen uskollinen kuvaaminen tarkoittaakin myös katseen, eleiden, ilmeiden, kehon asentojen ja liikkeiden sekä ympäristön objektien hyödyntämisen kirjaamista litteraattiin (Mondada 2013: 585).

Kehollisen toiminnan litterointiin ei ole olemassa vakiintunutta merkistöä, ja viime kädessä jokainen tutkija määrittää itse käyttämänsä litterointimerkit, jotka sopivat hänen tutkimustavoitteisiinsa. Päähuomio litteroinnissa on keskustelun etenemisen ja puhujien välisen vuorovaikutuksen piirteiden kuvaamisessa. (Seppänen 1997: 21, 20.) Tässä tutkimuksessa käytetään puheen piirteiden merkitsemiseen Suomessa jokseenkin vakiintunutta merkistöä, joka on esitelty teoksessa *Keskustelunanalyysin perusteet* (Seppänen 1997: 22). Kehollisen toiminnan merkitsemiseen olen käyttänyt Stevanovicin ja Lindholmin toimittamassa teoksessa *Keskustelunanalyysi: Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta* (2016: 441) esitettyjä tapoja osittain muokattuna sekä Jurvelan (2016) pro gradu -tutkielmassaan käyttämää eleyksiköiden numerointia yläindeksillä. Käyttämäni litterointimerkinnät esitellään liitteessä 2.

Aineisto on litteroitu kahdelle riville siten, että ylemmälle riville on litteroitu puhe ja alemmalle riville on kuvattu sanallisesti kehollista toimintaa. Jokainen litteraattiesimerkki on numeroitu, nimetty kyseisestä litteraattikatkelmasta löytyvillä esimerkin kannalta keskeisillä sanoilla tai kuvaavalla ilmaisulla sekä merkitty sulkeisiin, onko litteraatti lähtöisin sisäistämisestä vai aktiviteeteista eli opiskelijoiden keskenään tekemistä tehtävistä. Kehollisen toiminnan alku ja loppu on merkitty kaarisulkeilla ja katseeseen liittyviä muutoksia on merkitty tähdellä. Yläindeksillä merkitään kutakin eleyksikköä, ja eleiden sanallinen kuvaus on tasattu samaan linjaan eleen aikana esiintyvän sanallisen yksikön kanssa. Puhujia merkitään nimen ensimmäisellä kirjaimella; opettajaa merkitään *O*-kirjaimella

sekä opiskelijoiden kollektiivista toistoa *K*-kirjaimella. Litteraattiesimerkissä 1 *treecutter* ensimmäisen vuoropuhelun sisäistämisestä opettajan (O) puhe on kirjattu riville 1 ja kaarisulkeilla osoitettu kehollisen toiminnan alku ja loppu. Kehollinen toiminta puolestaan kuvataan sanallisesti alemmalla rivillä, ja eleyksiköt numeroidaan yläindeksillä. Rivillä 2 Jasmine (J) esittää kysymyksen.

Litteraattiesimerkki 1

Esimerkki 1: *treecutter* (1. vuoropuhelu)

```
01  O:  1{metsuri} 2{(.)
      O:1{kädet yhdessä kehon edessä
          O:2{kääntää vasemman käden kyynärpäästä taitettuna
              vasemmalle}
02  J:  what is this name? (.)
```

Litteraattiesimerkissä 2 *ilmansuunnat* opiskelijoiden kollektiivi (K) toistaa rivillä 1 yhteen ääneen opettajan aiemmin tuottaman lausuman. Rivillä 2 merkitään tähdellä opettajan katseen suuntautumista.

Litteraattiesimerkki 2

Esimerkki 2: *ilmansuunnat* (1. vuoropuhelu)

```
01  K:  se sijaitsee Etelä-Suomessa
02  O:  *(3.0) *1{Pohjois-Suomi?
      O:*katse käsissä olevaan paperiin
          O:*katse opiskelijoihin
          O:1{oikea käsi suorana ylös, kämmen suorana}
```

Multimodaaliset litteraatit käyttävät sanallisen kuvauksen lisäksi kuvia, jotka sisällytetään litteraattiin (Mondada 2014b: 6). Olen käyttänyt kuvakaappauksia videolta havainnollistamaan eleitä, jotka ovat vaikeasti ymmärrettävissä ainoastaan sanallisen kuvauksen pohjalta. Kuvat on numeroitu, ja ne esiintyvät havainnollistamansa eleen välittömässä läheisyydessä.

4 ELEET OSANA OPETTAJAN TOIMINTAA

Tässä luvussa analysoin opettajan luokkahuonevuorovaikutuksessa käyttämiä eleitä. Eleet on jaettu aineistosta nouseviin ryhmiin niiden funktionaalisen tehtävän mukaan, mutta yksi eleyksikkö saattaa ilmaista samanaikaisesti useita funktioita. Suurin osa eleistä esiintyy sisäistämisen yhteydessä, jolla tarkoitetaan Onnenkielen opetusmenetelmässä uuden materiaalin syötösvaihetta, jossa vuoropuhelu tarjotaan syötöksenä opiskelijoille sanallisen ja kehollisen toiston keinoin. Vuoropuhelu on verrattavissa perinteisen oppikirjan tekstikappaleeseen, sillä kyseessä on joidenkin sivujen mittainen suomenkielinen teksti. Opiskelijat siis toistavat opettajan mallista puhetta ja elehdintää. Vuoropuhelun sisäistäminen on jokseenkin säädeltyä toimintaa, jossa aineistossani harvoin esiintyy vapaamuotoisempaa vuorovaikutusta. Myös opettajan käyttämät eleet ovat osittain etukäteen mietittyjä, ja puhtaasti spontaania elehdintää esiintyy vähemmän. Ensimmäinen vuoropuhelu käsittelee tutustumista ja itsen esittelemistä, mistä johtuen sanasto sisältää paljon esimerkiksi ammattisanastoa. Toisessa vuoropuhelussa opiskellaan kotiin ja asumiseen liittyvää sanastoa.

Sisäistämisen tavoitteena on siirtää opiskelijoiden passiiviseen muistiin vuoropuhelun tarina, joka sisältää seuraavan opiskelujakson aikana opiskeltavan sanaston ja kieliopin. Sisäistäminen pohjustaa tulevaa opiskelua, sillä jatkossa opiskellaan asioita, joihin on tutustuttu sisäistyksen aikana. Seuraavina päivinä vuoropuhelun tarjoamaa materiaalia aktivoidaan erilaisten aktiviteettien ja kielioppianalyysin avulla. Tutkimusaineisto sisältää myös näitä aktiviteetteja eli tehtäviä, joita opiskelijat tekevät keskenään ja joilla kerrataan vuoropuhelun keskeisiä asioita. Litteraattiesimerkin yhteyteen on aina merkitty, onko esimerkki lähtöisin vuoropuhelun sisäistämisestä vai aktiviteetista.

Onnenkielen oppitunnilla eleitä käytetään institutionaalisessa ja epäsymmetrisessä tilanteessa, jossa osanottajien kielelliset valmiudet vaihtelevat. Onnenkielessä institutionaalisuudella on tavallista suuremmat vaikutukset juuri elehtimiseen, sillä Onnenkielen opetusmenetelmässä mahdollisimman monelle sanalle pyritään keksimään sitä kuvaava ele ja käyttämään tätä elettä systemaattisesti opetuksessa. Muita kuin kielioppiin liittyviä eleitä ei ole erikseen määritetty, ja kullakin kouluttajalla on mahdollisuus kehittää omat eleensä. Esittävien eleiden osittain mielivaltaisesta syntyprosessista johtuen aineiston eleet eivät aina edusta tavanomaista arkista elehdintää – tavallisessa keskustelussa harvoin esiintyy jatkuvaa ja suurieleistä redundanttia elehdintää. Analyysissä onkin paikallaan pohtia sitä, mikä elehdintä on lähtöisin opetusmetodista ja mikä edustaa tavanomaista viestintää. Kurssin opettajalla ei ole kuitenkaan juuri lainkaan kokemusta Onnenkielen opetusmenetelmästä, sillä hän opetti ensimmäistä kurssiaan.

Analyysi jakautuu kahteen päälukuun, joista toisessa käsitellään eleitä osana opettajan toimintaa (luku 4) ja toisessa eleitä osana opiskelijoiden toimintaa (luku 5). On tärkeää tarkastella eleitä näistä kahdesta näkökulmasta, sillä toisen eleiden kuvaaminen ilman toista antaisi puutteellisen kuvan oppituntien elehdinnästä ja vuorovaikutuksesta. Opiskelijoiden elehdintä sisäistämistilanteissa perustuu pitkälti opettajan eleiden toistolle, jolloin on välttämätöntä kuvata opettajan eletoimintaa ennen opiskelijoiden elehdinnän kuvaamista. Tällöin on mahdollista sanoa jotakin myös opiskelijoiden spontaanista elehdinnästä ja verrata opettajan ja opiskelijoiden elehdintää toisiinsa. Analyysiluvun jaon tavoitteena on myös selkeyttää eleiden analyysiä ja sen seuraamista.

4.1 Eleet selittämässä semanttisia merkityksiä

Sosiaalisen toiminnan onnistuminen ja yhteisymmärryksen saavuttaminen vaativat sekä toimijan että vastaanottajien kykyä ymmärtää tapahtuvaa. Toivotun tulkinnan saavuttamiseksi on huomioitava vastaanottajien todellinen ja mahdollinen tieto. Oletettuun yhteiseen tietopohjaan (*common ground*) viittaamisesta ei kuitenkaan automaattisesti seuraa yhteneväistä tulkintaa. Koskaan ei ole varmaa, näkevätkö osanottajat tilanteen tapahtumat samalla tavalla. (Goodwin 2000: 1491–1492.) Lausuma kuitenkin pyritään suunnittelemaan siten, että se vastaa yksityiskohtaisesti vastaanottajan tarpeita (Goodwin 2000: 1499). Tämän tutkimuksen aineiston luokkahuonetilanteissa opettaja on vaativan tehtävän edessä: mistä tietää, mitä asioita kukin opiskelija tietää suomen kielestä tai maailmasta? Opiskelijat ovat lähtöisin eri kulttuureista ja puhuvat useita eri kieliä, mikä vaikuttaa heidän tapaansa ymmärtää maailmaa. Suomi toisena kielenä -opettajan on parhaansa mukaan yritettävä saavuttaa yhteisymmärrys opiskelijoidensa kanssa, ja tähän tehtävään multimodaaliset resurssit tarjoavat monipuolisia mahdollisuuksia erityisesti esittävien eleiden keinoin.

Tässä alaluvussa analysoin eleitä, jotka liittyvät sanojen semanttiseen eli kielelliseen merkitykseen joko esittämällä kohteena olevaa asiaa (luku 4.1.1) tai osoittamalla kohteena olevan asian (luku 4.1.2). Hahmottelen ensin kokonaiskuvaa esittävistä eleistä (luku 4.1.1), minkä jälkeen siirryn esimerkkien analysointiin kunkin esittävän elehdinnän alaluokan yhteydessä. Esittävien eleiden analyysi on siis jaettu pantomiimiin (luku 4.1.1.1), kuvailuun (luku 4.1.1.2) ja mallintamiseen (luku 4.1.1.3).

4.1.1 Esittävät eleet

Esittävät eleet kuvaavat maailmassa esiintyviä asioita, ja niitä voidaan jaotella edelleen kuvailuun, pantomiimiin ja mallintamiseen (Kendon 2004: 160; Ekman 2004: 40; Streeck 2009: 9), joita käytän

tässä luvussa eleiden analyysin apuna. Pantomiimilla esitetään toimintoja, kuvailussa piirretään hahmoja ja muotoja ja mallintamisessa kehon osa toimii jonakin esineenä (Kendon 2004: 160). Tässä tutkimuksessa ymmärrän kuvailuksi myös kuvallisen esityksen: elehtijä ei piirrä tai muotoile kuvailun kohdetta, vaan esimerkiksi kädet ja niiden asento antavat viittauksen kohteesta kuvallisen esityksen. Eleet rakentavat merkityksiä yhdessä puheen kanssa, ja voivat esimerkiksi tarkentaa sanottua tai lisätä siihen jotakin (Streeck 2009: 3; Kendon 2004: 176; Mondada 2016: 336). Aineistossani suurin osa esittävistä eleistä ei kuitenkaan lisää sanalliseen lausumaan mitään merkittävää, vaan eleet kantavat useimmiten lähes samaa merkityssisältöä kuin niiden yhteydessä lausuttu sanallinen yksikkö. Kendon (2004: 176) puhuukin *narrow gloss* -eleistä, jotka vaikuttavat tuovan eleessä samanaikaisesti ilmi täsmälleen saman asian kuin sanallisessa lausumassa. Erityisesti aineiston esittävät eleet vaikuttavat vain säästävän sanallista ilmaisua, mutta niillä on oma tärkeä paikkansa paitsi opiskelijoiden kehollisessa aktivoinnissa ja muistin tukemisessa (ks. eleiden merkityksestä oppimiselle lukua 2.3.2 sekä Onnenkielen opetusmenetelmän perusteista lukua 3.1.1) myös luokkahuoneen vuorovaikutuksessa.

Kendon (2004: 177) puhuu *narrow gloss* -eleistä myös embleemejä muistuttavalla tavalla: tällaisella eleellä on määrätty sanallinen vastine, jonka kulttuurin jäsen tunnistaa automaattisesti. Määritelmä luonnehtii Onnenkielessä käytettäviä esittäviä eleitä osuvasti, sillä lähtökohdiltaan monitulkintaiset esittävät eleet ankkuroidaan merkitykseltään sanoihin, jolloin kurssin opiskelijat oppivat yhdistämään eleen tarkoitettuun sanaan ja merkitykseen. Systemaattisesti käytettyjä ja opittuja eleitä voidaan siten käyttää tukemaan esimerkiksi opiskelijoiden sananhakua – opettaja voi tarjota sanasta elemuotoisen esimerkin, jonka avulla opiskelija kykenee palauttamaan mieleensä tarkoitetun sanan. Tutkimusaineistossani vihjeenä annettavaan eleeseen liittyy kuitenkin yleensä vastaava sanallinen yksikkö, mikä saattaa johtua aineistonkeruun sijoittumisesta kurssin alkuvaiheeseen. Eskildsen ja Wagner (2015: 270) ovat havainneet tutkimuksessaan (2013) samankaltaista eletoimintaa, jossa opettaja käytti tiettyä opetuksessa esiintynyttä elettä auttaakseen opiskelijaa palauttamaan eleeseen liittyvän sanan mieleensä. Vastaavasti opiskelijat toistivat näitä oppimiaan eleitä jopa kuukausia myöhemmin käyttäessään niihin liitettyjä sanoja (Eskildsen & Wagner 2015: 270).

Enemmistö aineiston esittävistä eleistä tuotetaan samanaikaisesti esitettävän kielellisen korrelaatin kanssa joko osittain tai täysin, muutama ele puheen muttei eleen merkitystä vastaavan sanan yhteydessä sekä kymmenisen elettä täysin ilman puhetta. Ilman puhetta esiintyvä ele on poikkeuksesta pantomiimi, ja tällöinkin elettä usein edeltää siihen liittyvä sanallinen yksikkö. Tässä tutkimuksessa pantomiimi käsitetään perinteisestä määrittelystä poikkeavaksi, sillä aineistossa pantomiimi voi esiintyä myös puheen kanssa. Pantomiimi on eleyksikkö, jossa kehonosat elehtivät jotakin toimintoa muistuttavalla tavalla (Kendon 2004: 160). Siten esittävien eleiden enemmistö edustaa pantomiimia,

mutta kuvailu on aineistossa lähes yhtä yleistä. Pantomiimin ja kuvailun yleisyys liittyy luonnollisesti opetettavaan aiheeseen: verbijumppa (esimerkiksi *näin harjaamme hampaat joka aamu, näin puemme vaatteet päälle*) sisältää paljon toimintaa ja pantomiimia, kun taas substantiiveja ja asuntonastoa opetellessa käytetään enemmän kuvailua (*sohvan edessä on soikea kahvipöytä, kaksikerroksinen talo*). Täydellistä mallintamista esiintyi aineistossa vain muutamassa eleessä. Aineiston esittävien eleiden luokittelu pantomiimiin ja kuvailuun on joissakin tapauksissa tulkinnanvaraista, mutta pantomiimiksi on tulkittu poikkeuksetta toimintoja esittävät eleet.

4.1.1.1 Pantomiimi

Esimerkissä 1⁹ opettaja esittää pantomiimilla hampaiden pesemistä aamuisin pitämällä vasemmassa¹⁰ kädessään kuvitteellista hammasharjaa (nyrkissä oleva käsimuoto) ja liikuttaen sitä hampaattensa edessä harjaamista muistuttavalla liikkeellä (rivi 1). Opettaja pyrkii varmistamaan eleellä yhteisymmärryksen syntymisen, sillä ele selittää lausuman merkitystä visuaalisin keinoin:

Esimerkki 1: näin pesemme hampaamme (aktiviteetti)

01 O: ¹{näin pesemme aamulla hampaamme.} ²{

**O:¹{nostaa vasemman käden koukistettuna kämmen
nyrkissä suun vasemmalle puolelle}**

**O:²{liikuttaa vasenta kättä
paljastettujen hampaiden
edessä vaakatasossa
edestakaisin}**

02 K: näin pe}semme aamulla hampaamme

Esimerkissä 1 opettaja esittää eleellä konkreettista toimintaa eli hampaiden harjaamista. Vuorovaikutuksen osapuolten lausumien kierrättämisellä on todettu osoitettavan ymmärrystä puheena olevasta aiheesta, oli kyseessä sitten sanallisen tai eleellisen yksikön toisto (ks. esim. Paajanen 2015: 82). Esimerkissä yksi opiskelijat toistavat opettajan hampaiden harjaamista esittävän pantomiimieleen ongelmitta, mistä voidaan päätellä opiskelijoiden ymmärtäneen lausuman merkityksen. Opettaja tuottaa eleen siihen liittyvän sanallisen yksikön jälkeen sen välittömässä läheisyydessä, ja toistoissa ele tuotetaan myös puheen kanssa samanaikaisesti. Useimmat aineiston eleet esiintyvätkin sanallisen korrelaattinsa välittömässä yhteydessä, mikä tukee käsitystä siitä, että eleillä on kiinteä yhteys puhuttuun ja eleet luovat merkityksiä yhdessä puheen kanssa.

⁹ Tässä luvussa käsitellään eleitä osana opettajan toimintaa, minkä vuoksi esimerkkilitteraatteihin ei ole merkitty opiskelijoiden elehdintää vaan pelkästään puhe. Tällä tavalla litteraattit keskittyvät luvun kannalta olennaiseen ja pysyvät helpolukuisempina. Samaa käytäntöä on noudatettu myös muissa luvun viisi alaluvuissa.

¹⁰ Huomionarvoinen seikka opettajan elehdinnästä on, että opettaja on vasenkätinen.

Esimerkissä yksi eleellä esitetään verbilauseketta *pestä hampaat*, ja aineistossa pantomiimit liittyvätkin pääasiassa verbeihin. Hampaiden peseminen on jokseenkin konkreettinen ja yksiselitteinen toiminto, mutta aineistossa pantomiimieleen suhde puheeseen voi olla kahdenlainen: ele voi esittää abstraktin tai konkreettisen toiminnon. Toimintojen esittäminen pantomiimein on kuitenkin vielä abstraktisuutta ja konkreettisuutta laajempi ilmiö, ja puhunkin merkitykseltään yksiselitteisistä ja moniselitteisistä verbeistä. Ele voi esittää merkitykseltään yksiselitteisen toiminnon (*juoda, maalata, keskustella, syntyä*) tai moniulotteisen toiminnon (*opiskella, suomalaisessa saunassa, rentoutua, siivota*), joka voidaan esittää useilla toisistaan eroavilla tavoilla riippuen valitusta näkökulmasta. Yksiselitteisten toimintojen kuvaaminen eleellä on opiskelijoiden näkökulmasta toimivampaa, sillä nämä eleet on helppo ymmärtää oikein.

Opettajan käyttämät esittävät eleet ovat aineistossa lähtökohtaisesti vuorovaikutuksellisia, sillä niillä pyritään yhteisymmärrykseen havainnollistamalla tai selittämällä elein lausumien merkityksiä. Monimutkaisempien toimintojen eleellistäminen onkin haastavaa, sillä opettajan on vaikea kontrolloida opiskelijan eleestä tekemää tulkintaa. Esimerkiksi *rentoutumista* kuvataan jooga-asentoa jäljittelevällä eleellä, jossa opettaja levittää koukistetut kädet sivuilleen, antaa kummankin käden peukalon ja etusormen koskettaa toisiaan sekä sulkee silmänsä. Miten varmistaa, että oppijat ymmärtävät kyseen olevan yleisluontoisesta rentoutumisesta, jota voidaan toteuttaa eri tavoin? On hyvin mahdollista, että ainakin osa oppijoista ymmärtää eleen yksiselitteisen toiminnon kuvaamisena eli joogaamisena. Onnenkielessä käytetäänkin myös vieraskielisiä käännöksiä ja kuvia apuna yhteisymmärryksen saavuttamisessa.

Muita yksiselitteisiä ja helpommin ymmärrettäviä pantomiimeja ovat aineistossa esimerkiksi *puhua* (opettaja tuo käden suun eteen sormet yhdessä avaten ja sulkien käsiruotoa) sekä *syödä* seuraavassa esimerkissä 2, jossa opettaja esittää konkreettisen pantomiimin yksiselitteisestä toiminnosta, joka ei muuta tai tarkenna sanallisen yksikön *syömme aamulla puuroa* merkitystä. Opettaja säestää puhetta syömistä kuvaavalla pantomiimilla (r. 1) havainnollistaen siten lausuman merkitystä ja tukien yhteisen ymmärryksen syntymistä:

Esimerkki 2: näin syömme aamulla puuroa (aktiviteetti)

01 O: näin (.) ¹{syömme aamulla puuroa}. (.)

**O:¹{vasen käsi nyrkissä, nostaa käden
huulilleen 2 krt laskien käden välissä alas}**

02 K: näin syömme aamulla puuroa.

Opettaja pitää kättään nyrkissä ikään kuin pidellen ruokailuvälinettä ja nostaa käden suunsa eteen (r. 1). Syömistä kuvaava pantomiimi tarjoaa redundantin, havainnollistavan elemallin puheessa

mainitusta toiminnosta, ja opettaja tuottaa syömistä kuvaavan pantomiimin samanaikaisesti puheen kanssa. Suuri osa opettajan esittävistä eleistä on merkitykseltään edellisten esimerkkien tavoin redundantteja *narrow gloss* -eleitä (ks. Kendon 2004: 176), jolloin eleillä ei vaikuta olevan varsinaista tehtävää vuorovaikutuksessa. Hampaiden harjaamista ja puuron syömistä kuvaavissa esimerkeissä (1 ja 2) ele säästää puhetta, eikä elettä käytetä esimerkiksi ymmärtämisen ongelman selvittämiseen. Redundanteillakin eleillä voi kuitenkin olla tehtävänsä osana vuorovaikutusta, sillä tällaiset eleet havainnollistavat puhetta sekä saattavat helpottaa puheen seuraamista ja ymmärtämistä (vrt. esim. Paa-janen 2015). Aineiston oppitunneilla esiintyvä redundantti elehdintä kumpuaa kuitenkin pohjimmiltaan Onnenkielen opetusmenetelmän tarpeista (ks. luku 3.1.1), sillä elehdintä on kiinteä osa opetusmenetelmää. Kakkoskielisessä vuorovaikutuksessa redundanttikin elehdintä on kuitenkin perusteltua, sillä puheen ymmärtäminen on rajallista ja eleillä voidaan helpottaa ymmärrystä puolin ja toisin.

Esimerkissä 3 opettaja hyödyntää eleitä puhuessaan syntymisestä ja kasvamisesta. Hän esittää elein ensin pantomiimina syntymisen tuomalla kädet vatsansa päälle lähekkäin vastakkain toisiaan ja viemällä ne kauemmas toisistaan alaspäin suuntautuvalla liikkeellä (r. 1). Tämän jälkeen opettaja kuvailee kasvamisen prosessia pantomiimilla, jolla hän esittää kasvamisen itsensä ulkopuolella käden ylöspäin suuntautuvalla liikkeellä (r. 3):

Esimerkki 3: olen kasvanut (1. vuoropuhelu)

01 O: ¹{olen syntynyt?}(.) ²{Oulu}ssa (.)

O:¹{tuo kämmenet vastakkain vatsansa päälle (ks. kuva 1)}

**ja vie ne kauemmas toisistaan alaspäin
suuntautuvalla liikkeellä, ks. kuva 2}**



**O:²{osoittaa oikean käden etusormella
oikealla puolellaan seinällä olevan
kartan yläosaan}**

02 K: olen syntynyt Oulussa
(2.0)

03 O: ³{kasvanut?} (.) ⁴{Espanja}sa

**O:³{koukistaa polviaan ja laskee vasemman käden vierelleen
suoraksi kämmen alaspäin (ks. kuva 3), mistä nostaa käden
pään korkeudelle, ks. kuva 4}**



O:⁴{osoittaa vasemman
käden etusormella
Espanjaa kartalla}

Sekä syntymistä että kasvamista kuvaavat eleet ovat jokseenkin redundantteja, mutta näillä esimerkin 3 eleillä on tärkeä tehtävä havainnollistamisessa ja vuorovaikutuksen etenemisessä ilman ymmärtämisen ongelmia. Opettaja välittää eleillä puheen kanssa yhtäläisiä merkityksiä, ja tavoitteena on sanotun havainnollistaminen – eleillä pyritään siis yhteisymmärryksen synnyttämiseen ja säilyttämiseen (vrt. Paajanen 2015). Opiskelijat kuulevat todennäköisesti sanat *syntyä* ja *kasvaa* ensimmäistä kertaa, jolloin sanojen merkitys on kerrottava opiskelijoille jollakin tavalla. Kun opetusryhmä on monikielinen ja vuorovaikutuksen osapuolten kielitaidot eivät kohtaa, tarjoavat eleet avuksi monikäyttöisen vuorovaikutusresurssin. Syntyminen ja kasvaminen ovat käsitteinä kaikille tuttuja, ja niiden merkitys on helpompaa välittää yksiselitteisillä ja helposti ymmärrettävillä eleillä kuin ryhtyä monimutkaiseen sanalliseen selittämiseen.

Redundantit eleet voivat havainnollistamisen lisäksi myös tarkentaa puhuttua tai tarjota uuden näkökulman sanottuun ja siten tarjota relevanttia informaatiota, joka voidaan poimia vain eleestä. Opettaja esittää esimerkiksi pyykin pesemistä pantomiimina kahdella tavalla: ensimmäisellä kerralla opettaja kyykistyy hieman ja liikuttaa kättään kuin laittaisi pyykkiä koneeseen, kun taas toisella kerralla opettaja tarttuu hameensa helmaan ja hankaa sitä kädellään tehden näin eron pyykin pesemisen tavan välillä. Eleellä tarkennetaan aineistossa esimerkiksi *tanssimisen* tai muun liikkeen tyyliä riippuen siitä, ovatko tanssiaskleet esimerkiksi salsan tai valssin askeleita. Eleillä voidaankin välittää vaivattomasti merkityksiä, jotka olisivat sanallisesti vaikeammin selitettävissä (vrt. Kendon 2004: 176; Paajanen 2015: 86), jolloin eleiden käyttö tekee vuorovaikutuksesta sujuvampaa ja helpottaa lisätiedon välittämistä erityisesti kakkoskielisessä luokahuoneessa, kun sanallinen ymmärtäminen on vielä haastavaa.

Kaikki aineiston pantomiimieleet eivät kuitenkaan ole merkitykseltään yksiselitteisiä tai muuten selkeitä, mikä voi aiheuttaa ymmärtämisen ongelmia. Esimerkissä 4 opettaja esittää eleellä monimutkaista *muuttamisen* toimintoa, joka olisi mahdollista esittää usealla eri tavalla ja jota prosessiluonteensa vuoksi ei ole helppo esittää yksittäisellä eleellä. Opettaja kuitenkin havainnollistaa muuttamista nostamalla kuvitteelliset laukut lattialta sekä astumalla askeleen vasemmalle (r. 1):

Esimerkki 4: mutta muutin (1. vuoropuhelu)

01 O: hhh mutta muut¹{in (.)} ²{mutta ³(.) muutin (.) but}

O:¹{astuu askeleen vasemmalle}



O:²{koukistaa hieman polvia ja selkää, tarttuu suorilla käsillä kuvitteellisiin laukkuihin edessään, ks. kuva 1}



O:³nostaa kädet hartioden tasolle ja astuu askelen oikealle (ks. kuva 2), laskee kädet suoriksi alas}

02 O: I moved (.) ⁴{(.)}

O:⁴{ottaa askeleen vasemmalle}

03 K: mutta} ⁵{muutin (.)}

O:⁵{tarttuu suorilla käsillä kuvitteellisiin laukkuihin edessään (ks. kuva 1), nostaa kädet hartioden tasalle ja astuu askeleen oikealle (ks. kuva 2), laskee kädet suoriksi alas}

04 O: ⁶okei (.) ⁷ot- (.) take the bags

O:⁶astuu askeleen vasemmalle

O:⁷kyyristyy vähän, tarttuu suorilla käsillä kuvitteellisiin laukkuihin (ks. kuva 1), nostaa kädet hartioden tasalle (ks. kuva 2), astuu askeleen oikealle ja laskee kädet suoriksi}

05 K: =mutta muu}tin

Opettaja toistaa muuttamista kuvaavan eleen yhdessä opiskelijoiden kanssa (r. 3) sekä pyrkii selittämään lausuman merkitystä englanninkielisellä käännöksellä *but I moved* (r. 1–2) sekä avaamalla eleen merkitystä sanallisesti (r. 4): opettaja tuottaa eleen uudestaan ja selittää englanninkielisellä lausumalla *take the bags* eleen liittyvän laukkujen nostamiseen. Opettaja joutuu tukeutumaan moniselitteisen eleen yhteydessä vieraskieliseen käännökseen varmistaakseen eleen ymmärtämisen tarkoitettulla tavalla. Opettaja käyttääkin myös muiden moniselitteisten tai -vaiheisten eleiden yhteydessä vieraskielisiä käännöksiä sekä eleiden yksityiskohtien merkityksen avaamista, mikä todennäköisesti tukee yhteisymmärryksen säilymistä.

Eleiden moniselitteisyyttä lisää entisestään se, että sama ele liittyy aineiston oppitunneilla useampaan eri sanaan, jolloin opiskelijoiden ymmärtäminen saattaa vaikeutua. Opettaja käyttää esimerkiksi lähimerkityksisten sanojen *ajatella* ja *tietää* sekä jopa vastakohtaisten *unohtaa* ja *muistaa*

yhteydessä samaa elettä, jossa hän koskettaa ohimoaan etusormella tai kämmenellä. Tällöin käännök-sellä ja kontekstilla on tärkeä tehtävä opettajan ja opiskelijoiden välisen yhteisymmärryksen saavut-tamisessa, mutta toisiinsa sekoittuvat eleet synnyttävät potentiaalisesti ymmärryksen ongelmia. Mer-kityksiä saatetaan esittää eleellä myös eri näkökulmista, jolloin eleen ja sanan merkitykset eroavat toisistaan. Esimerkiksi *opiskelemista* kuvataan eleellä, jossa opettaja tuo kädet eteensä ja liikuttelee sormiaan ikään kuin näppäimistöä naputellen. Näppäimistöllä kirjoittaminen rinnastuu opiskeluun, mutta opiskelemista voisi kuvata myös esimerkiksi lukemisen näkökulmasta, ja toisaalta mikä var-mistaa opiskelijoiden ymmärtävän eleen moniselitteisessä opiskelemisen merkityksessä yksiselittei-sen kirjoittamisen sijaan.

Opettaja käyttää esittäviä eleitä myös yhteyksissä, jossa eleen ja sanan konkreettinen merkitys eroavat koko lausuman merkityksestä, jolloin sanallinen ja eleyksikkö ovat erityisen paljon ristirii-dassa keskenään. Esimerkissä 5 opettaja käyttää fyysiseen kuulemiseen liittyvää elettä *mitä sinulle kuuluu* -konstruktion yhteydessä (r. 1), vaikka sanallinen yksikkö ei merkitykseltään liity enää konk-reettisesti kuulemiseen:

Esimerkki 5: mitä sinulle kuuluu (2. vuoropuhelu)

01 O: mitä sinulle ¹{kuu}²{luu (.)

O:¹{levittää molemmat kädet sivuille koukussa

kämmenet avoinna ylöspäin}

²{vie oikean käden kämmen suorana oikean

korvan juureen ja pois}

02 K: mitä} sinulle kuuluu.

03 O: (1.0) ³{kiitos hyvää}

O:³{nyökkää}

Opettaja käyttää kuulemista esittävää elettä myös englanninkielisen käännök-sen *how are you* kanssa, mikä ei itsessään muodosta ymmärrettävää kokonaisuutta. Tällainen ristiriitainen eleen ja sa-nallisen yksikön yhdistelmä ei edistä yhteisymmärryksen saavuttamista. On kuitenkin todennäköistä, että opiskelijat eivät kiinnittäneet kyseiseen eleeseen juurikaan huomiota, sillä kukaan opiskelijoista ei toista kuulemista esittävää elettä. Toisaalta eletoiston puuttuminen voi osoittaa myös ymmärtämi-sen ongelmaa, sillä vuorovaikutuksen osanottajien on havaittu viestivän eleiden kierrättämisellä ym-märrystä (Paajanen 2015: 82). On hyvin mahdollista, että opiskelijat eivät toista elettä juuri sen epä-selväksi jääneen merkityksen takia, ja useiden epäselvien tai moniselitteisten eleiden kohdalla opis-kelijat jättävätkin eleen toistamatta. Toisaalta ongelmalliseksi koetun eleen huomiotta jättäminen voi

toimia myös kielenoppimisen strategiana: yhteisymmärrystä hankaloittava ja epävarmuutta synnyttävä tekijä sivuutetaan merkityksettömänä, jolloin oppija voi keskittyä ymmärtämiinsä asioihin ja säilyttää tuntemuksen osaamisesta.

Esimerkki 6 näyttää toisen monitulkintaisen eleen, kun opettaja esittää *runoilijaa* pantomiimilla ilmaisemalla ajatusten siirtymistä paperille sekä kirjoittamista – opettaja koskettaa päätään kädellään ja kirjoittaa sormellaan kädessään olevaan paperiin (r. 3). Ensimmäisellä rivillä opettaja käyttää myös ammattia ja työskentelemistä kuvaavaa pantomiimielettä, jota käytetään aineistossa runsaasti.

Esimerkki 6: runoilija (1. vuoropuhelu)

01 O: mi¹{kä olet ammatiltasi? (.)}



O:¹{**kädet nyrkissä, vasen käsi oikean alla, lyö kämmenet toisiinsa 2 krt (ks. kuva 1), nostaa vasemman käden päälle, lyö toisiinsa 2 krt**}

02 K: mikä olet} ammatiltasi?

03 O: (1.0) ²{olen} ³{runoilija I'm a poet}



O:²{**koskettaa vasemmalla kädellä päätään**}



O:³{**siirtää vasemman käden alas oikeassa kädessä olevalle paperille ja kirjoittaa sormella paperiin**}

Opettaja kuvaa runoilijan ammattia monitulkintaisella eleellä, joka voisi tarkoittaa mitä tahansa kirjoittamista. Eleeseen liittyvä pään koskettaminen on myös monitulkintainen ele, sillä se voisi tarkoittaa montaa muutakin asiaa, kuten pääkipua, eikä eleen yhteys *runoilijaan* ole selkeä. Eleen ja *runoilijan* merkitysyhteyden ymmärtäminen edellyttää tarkempaa pohdiskelua, jolloin voidaan ajatella eleen kuvaavan runoilijan kirjoitusprosessia, jossa ajatukset siirretään paperille. Kun vuorovaikutustilanteen osallistujat eivät todennäköisesti ymmärrä sanaa *runoilija*, on moniselitteisen eleenkin ymmärtäminen vaikeaa. Opettaja turvautuukin käännökseen *I'm a poet*. Ensimmäisellä rivillä käytetty ammatti-ele tarjoaa kuitenkin paljon käytetyn ja osuvan vuorovaikutusresurssin, sillä *runoilijan* mahdollisesti synnyttämä ymmärtämisen ongelma voidaan ohittaa toteamalla kyseessä olevan ammatin, jonka merkityksen opiskelija voi myöhemmin selvittää itselleen esimerkiksi sanakirjasta. Opettaja käyttää ammatti-elettä säännönmukaisesti ammasteista ja työskentelystä puhuessaan, ja eleestä muodostuu oppituntien kuluessa kaikille tuttu ele, jolla voidaan helposti ja nopeasti ratkaista esimerkiksi ymmärtämisen ongelmia. Epäselvällä *runoilija*-eleelläkin on kuitenkin vuorovaikutuksellinen funktio ja pyrkimys havainnollistamiseen, vaikka tämä tavoite ei ehkä täyttynytkään.

4.1.1.2 Kuvailu

Pantomiimissa kuvattiin toimintaa, kun taas kuvailussa elehtivät kehon osat, useimmiten kädet, piirtävät jonkin hahmon ilmaan (Kendon 2004: 160). Tässä tutkimuksessa ymmärrän kuvailuksi piirtämisen tai muodostamisen lisäksi myös kuvallisen esityksen viittauksen kohteesta. Aineistossani esimerkiksi taloa ei piirretä ilmaan vaan kädet asetetaan pään päälle viistosti niin, että suoristettujen kämmenten sormet koskettavat toisiaan pään päällä – näin annetaan kuvallinen esitys talosta tai sen katosta. Kuvallisia esityksiä esiintyy aineistossa kaksinkertainen määrä verrattuna objektin muodon hahmottelemiseen.

Esimerkissä 7 arvuutellaan yhden kurssin roolihenkilön ammattia ja opettaja käyttää parikonjunktia *joko-tai* lausumassa *olet joko fyysikko tai kemisti* ja antaa eleellä kuvallisen esityksen parikonjunktion semanttisesta sisällöstä eli vaihtoehtoisuudesta. Opettaja havainnollistaa kahden vaihtoehdon läsnäoloa paikantavalla eleellä: hän asettaa avokämmeneleellä *fyysikon* tilaan vasemmalle puolelleen ja *kemistin* hieman oikealle, mikä tapahtuu laskemalla käsi samassa käsimuodossa vuoroin eri kohtiin (r. 3 ja 5):

Esimerkki 7: fyysikko tai kemisti (1. vuoropuhelu)

01 O: ¹{minä tiedän} (.)

O:¹{koskettaa vasemman käden etusormella ohimoaan}

02 K: minä tiedän

((osa litteraatista poistettu))

03 O: olet joko ²{fyysikko} (.) ³{tai kemisti} (.)



O:²{asettaa vasemman käden sormet supussa toisiaan koskettaen vasemmalle puolelleen, kämmen ylöspäin ks. kuva 1}

O: ³{siirtää vasemman käden samassa käsimuodossa hieman oikealle}

04 K: olet [joko fyysikko tai kemisti]

05 O: [joko ⁴{fyysikko} ⁵{tai kemisti}] (.)

O:⁴{asettaa vasemman käden sormet supussa toisiaan koskettaen vasemmalle puolelleen}

O:⁵{siirtää vasemman käden samassa käsimuodossa hieman oikealle, nostaa ja laskee käden paikoillaan}

Esimerkin viimeisessä toistossa (r. 5) opettaja vielä painottaa elettään nostamalla ja laskemalla kättä paikoillaan. Paikantava tilaa hyödyntävä ele havainnollistaa opiskelijoille kahden merkityksen

vaihtoehtoisuutta tavalla, joka on helpommin näytettävissä eleellä kuin selitettävissä sanallisesti. Esimerkistä käy jälleen ilmi myös opettajan osallistuminen sanalliseen ja eleelliseen toistoon yhdessä opiskelijoiden kanssa (r. 5), kun opettaja toistaa lausuman *olet joko fyysikko tai kemisti* yhdessä opiskelijakuoron kanssa. Varsinkin ensimmäisissä toistoissa ja vaikeampien ilmausten yhteydessä opettaja toistaa lausumia yhdessä opiskelijoiden kanssa. Toistamalla opettaja varmistaa, että opiskelijat muistavat lausumakokonaisuuden sekä tarjoaa tukea lausuman oikeaan toistoon. Yhteinen toisto tekee näkyväksi myös yhdessä toimimista ja osallistumista (ks. esim. Paajanen 2015: 82) sekä luo sisäistämistapahtumaan vuorovaikutusta opettajan ja opiskelijoiden välille.

Esimerkissä 7 ilmaistun vaihtoehtoisuuden lisäksi opettaja antaa kuvallisia esityksiä esimerkiksi numeraaleista (numeron ilmaisema määrä sormia pystyssä), adjektiiveista (*kaksikerroksinen*: opettaja koukistaa polviaan ja laskee käden vatsansa korkeudelle, mistä nostaa käden päänsä korkeudelle), intensiteettisanoista (*todella tärkeä*: puristaa kädet nyrkkiin), verbeistä (*pidän*: kädet muodostavat sydämen; *kysyä*: sormella piirretään ilmaan kysymysmerkki) tai substantiiveista (*tuuli*: liikutetaan käsiä sivusuunnassa edestakaisin kämmenet erillään vastakkain jäljitellen tuulen liikettä).

Kuvallisen esityksen lisäksi aineistossa esiintyy myös ilmaan piirtämistä ja hahmottelua. Tätä kuvaa seuraava esimerkki 8, jossa opettaja esittää substantiivia *äidinkielenopettaja* antamalla esityksen sanan kustakin osasta. Opettaja piirtää itselleen kädellään vatsan, osoittaa etusormella kieltään sekä esittää pantomiimilla opettamista (r. 3):

Esimerkki 8: äidinkielenopettaja (1. vuoropuhelu)

01 O: olen jo (.) ¹{↑valmistunut} (.)



O:¹{heittää oikean käden pään oikealta puolelta taakse ja heittää samalla paperin kädestään}

02 K: olen jo valmistunut
(3.5)

03 O: olen (.) ²{äidin} ³{kielen} ⁴{opettaja} (.)

O:²{hahmottelee vasemmalla kädellä itselleen mahan}

O:³{osoittaa vasemman käden etusormella kieltään}

O:⁴{heristää vasenta kättä etusormi pystyssä, oikea silmä suljettu}

04 K: olen äidinkielenopettaja

Muodon piirtämistä käytetään merkityksen havainnollistajana myös muiden tekijännimien yhteydessä: *lääkärin* yhteydessä hahmotellaan ilmaan stetoskooppi ja *lasinpuhaltajaan* liittyy puhaltaminen ja lasivaasin muodon hahmotteleminen suun eteen ilmaan. Piirtää voidaan myös muotoja (*pyöreä*), hahmotella joukkoja (*kaikke*: opettaja levittää kädet sivuilleen ikään kuin piirtäen ympyrän, joka käsittää kaikkeuden joukon), esineitä (*katu*: vastakkain olevien avokämmenien välissä on hieman tilaa, ja opettaja liikuttaa käsiä ylhäältä alas piirtäen suoran kadun muodon ilmaan) sekä ihmisiä (*lapsille ja aikuisille*: opettaja koukistaa polviaan ja laskee kätensä vatsan korkeudelle, mistä käsi nousee pään korkeudelle kuvaten lasten ja aikuisten pituuseroa). Esimerkissä 9 opettaja hahmottelee ilmaan puiden joukon eli metsän kahdella toisistaan eroavalla eleellä. Ensin lausuman *paljon puita* yhteydessä opettaja nostaa käden päänsä korkeudelle sivulleen ja laskee kättään eri kohtiin ilmassa (r. 3). Näin opettaja ikään kuin asettaa ilmaan yksittäisiä puita – hän ei varsinaisesti piirrä puiden muotoa ilmaan, mutta katsoja täydentää tyhjän tilan mielessään kuvitellen siihen puita, joiden latvoja opettajan käsi piirtää. Seuraavalla rivillä 4 opettaja puhuu *metsästä* ja piirtää päänsä korkeudella sivulleen ympyrää, joka merkitsee metsäalueen ja hahmottelee tilaan puiden rykelmän:

Esimerkki 9: paljon puita (1. vuoropuhelu)

01 O: ok¹{ei puu? (.)} ²{puu (.)} a tree? (.)

O:¹{nostaa kädet pään päälle kyynärpäistä



koukussa, suorat kämmenet koskettavat toisiaan, ks. kuva 1}

O:²{toistaa eleen, mutta laskee

kädet alemmas, ks. kuva 1}

02 O: ³{arbre (.)} ⁴{°un arbre°} (.) ⁵{puu (.)}

O:³{opettaja kääntää vasemman avokämmenen sivulle,



ks. kuva 2}

O:⁴{opettaja kääntää vasemman avokämmenen sivulle, ks. kuva 2}

O:⁵{nostaa kädet eteensä

kyynärpäistä koukussa,

suorat kämmenet eivät kosketa

toisiaan}

03 O: ⁶{paljon puita? (.) many trees (.)}

O:⁶{nostaa käden päänsä korkeudelle, laskee kättään eri

kohtiin ilmassa, ks. kuva 3}



```

04 O:  7{metsä (.)
      O:7{käsi pään korkeudella, piirtää vaakasuorasti
      ympyrää ilmaan, ks. kuva 4}
05 K:  metsä (.)
06 O:  forest}

```

Ilmaan hahmottelun lisäksi *paljon puita* -esimerkki sisältää ranskankielisen sanan *arbre* yhteydessä käytettyjä käännöseleitä (r. 2, käännöseleistä ks. tarkemmin luku 4.2.1) sekä antaa kuvallisen esityksen puusta (r. 1), kun opettaja asettaa kätensä puun latvaa muistuttavaan muotoon. Esimerkissä 9 eleen ja sanan semantiikan välinen yhteys on jokseenkin konkreettinen, kun esimerkiksi pään päällä toteutettu käsimuoto (r. 1) vertautuu puun muotoon – tällainen ele lieneekin melko yksiselitteinen ja ymmärrettävä. Eleen ja sanan välinen yhteys voi olla kuitenkin myös abstraktimpi: esimerkiksi substantiiviin *naapuri* liittyy ele, jossa opettaja koskettaa reittä, ja kotipaikka (*olla kotoisin jostakin*) ilmaistaan liikuttamalla kämmentä pään vierestä taaksepäin viitaten takana päin olemiseen. Reiden koskettaminen tai käden liikuttaminen lähellä reittä *naapuriin* viitattaessa luo merkityssuhteen assosiaatioketjun kautta. Ele rinnastuu vieressä olemiseen, ja naapurin määritelmään sisältyy vieressä tai lähellä asuminen. Onnenkielessä käytettävät eleet pyrkivät usein olemaan myös hauskoja ja keventämään tunnin ilmapiiriä. Esimerkiksi naapuria kuvaava ele synnytti opiskelijoissa naurua. Eleen vuorovaikutuksellinen tehtävä voi siis liittyä myös tunnin sosiaalisiin tavoitteisiin, kuten hyvän ilmapiirin luomiseen.

4.1.1.3 Mallintaminen

Pantomiimin ja kuvailun lisäksi aineistossa käytetään myös mallintamista alle kymmenessä eleessä. Mallintamisessa kehon osaa käytetään jonakin esineenä (Kendon 2004: 160), ja tässä aineistossa esimerkiksi sormi toimii kynänä, *toimittajaa* ja *laulajaa* kuvattaessa nyrkkiin puristettu käsi esittää mikrofonia ja *metsuria* esitettäessä opettajan käsi ja koko keho toimivat mallina puusta ja sen kaatumisesta (ks. esimerkki 10). Mallintaminen on aineistossa vähäistä, ja huomio kiinnittyy mallintamisen sijaan ensisijaisesti eleen päämerkitykseen, kuten toiminnan kuvaamiseen pantomiimilla.

Esimerkissä 10 mallintaminen on kuitenkin tärkeässä osassa, koska opettaja mallintaa puuta suurieleisesti koko kehollaan ja varsinainen toiminta eli kaatuminen osoitetaan mallintavan ruumiinosan, käden ja koko kehon, avulla. *Metsuria* esittäessään opettaja käyttää mallintamista kahdella tavalla: ensimmäisellä kerralla kaatuvaa puuta mallintaa kyynärpästä taivutettu käsivarsi (r. 1), ja toisella kerralla puuta mallintaa opettajan koko keho (r. 3). Lausuman osa *puu a tree* löytää referenttiin opettajan kehon, joka mallintaa puuta, kun opettaja osoittaa itseään ylhäältä alaspäin. Tämän

jälkeen opettaja liittää sekä koko keholla että käsivarrella mallintamisen pantomiimiin, jolla esittää kaatumista kääntämällä kehoaan ja kättään vasemmalle (r. 3).

Esimerkki 10: metsuri (1. vuoropuhelu)

01 O: oletko (.) ¹{metsuri} (.) ²{trrrrrrrrr} (1.5) a lumberjack



O:¹{kädet yhdessä paikoillaan kehon oikealla puolen, ks. kuva 1}



O:²{sama käsien asento (ks. kuva 1), kääntää vasemman käden kyynärpää koukussa edestään vasemmalle ja kääntää samalla kehoaan hieman vasemmalle, ks. kuva 2}

((osa litteraatista poistettu))

02 O: no=no=no (.) o³{kei (.) machine machine}

O:³{kädet yhdessä paikoillaan kehon oikealla puolen, ks. kuva 1}

03 O: ⁴{trrrrr}(.) ⁵{puu a tree} ⁶{phiu}

O:⁴{sama käsien muoto, koukistaa polvia ja liikuttaa käsiä vasemmalle, ks. kuva 3}



O:⁵{seisoo suorana ja osoittaa kahden käden etusormilla itseään, ks. kuva 4}



O:⁶{kääntää ylävartaloaan vasemmalle, käsi kyynärpästä taitettuna ja kääntyy vasemmalle, ks. kuva 5}

Mallintaminen nousee eleessä keskiöön, sillä osoittamalla itseään opettaja vetää opiskelijoiden huomion puun mallintamiseen kehollaan. *Metsurin* selittäminen osoittautuu vaikeaksi, sillä yksi opiskelija osoittaa merkityksen ongelmalliseksi ja nostaa *metsurin* merkityksen neuvottelemisen kohteeksi (samaa tilannetta ja *metsuri*-sanana merkityksestä käytyä merkitysneuvottelua on kuvattu tarkemmin opiskelijoiden elehdinnän yhteydessä luvussa 5.2.1). Ymmärtämisen ongelma saa opettajan muokkaamaan elettään, ja hän päätyy hyödyntämään kehoaan monipuolisesti käyttämällä sekä kättä että koko vartaloa. Koska ensimmäinen versio puun kaatumisesta ei näytä olleen opiskelijoiden mielestä ymmärrettävä, opettaja pyrkii selventämään välitettävää merkitystä puun kaatumisesta muuttamalla elettä yhä kokonaisvaltaisempaan ja autenttisempaan suuntaan. Opettaja osoittaa itseään etusormilla vetäen näin opiskelijoiden huomion itseensä ja osoittaa eleen ja sanojen yhteistyöllä mallin-

tavansa puuta (r. 3). Tämän jälkeen opettaja esittää kaatumista autenttisesti kallistamalla koko kehoaan kaatumista muistuttavalla tavalla (r. 3). Mallintaminen nousee eleessä ymmärtämisen kannalta keskeiseksi.

Tässä luvussa on käsitelty esittäviä eleitä ja niiden alaluokkia. Analyysissä olen kuvannut, miten opettaja käyttää eleitä kakkoskielisessä luokahuonevuorovaikutuksessa sekä millaisia tehtäviä eleillä on osana vuorovaikutusta. Esittävät eleet esiintyvät kiinteässä yhteydessä puhuttuun ja ovat luonteeltaan säästäviä ja merkitykseltään redundantteja. Redundantti elehdintä on pohjimmiltaan lähöisin Onnenkielen opetusmetodista, mutta säästävällä elehdinnällä on myös paikkansa yhteisymmärryksen synnyttäjänä ja ylläpitäjänä erityisesti kakkoskielisessä luokahuoneessa. Opettaja havainnollistaa eleillä puhuttua ja välittää lausumien merkityksiä eleellisesti, sillä vuorovaikutustilanteiden kielellinen ymmärtäminen on vielä rajallista. Eleillä voidaan myös välittää vaivattomasti puheella vaikeammin ilmaistavia seikkoja sekä esimerkiksi tarkentaa sanottua. Vaikka eleet ovatkin usein luonteellisia ja helposti ymmärrettäviä vuorovaikutusresursseja, on abstraktien ja moniselitteisten eleiden käytössä myös ongelmia, sillä opiskelijoiden ymmärtäminen voi hankaloitua.

4.1.2 Osoittavat eleet

Keskustelu on osallistujien jakamaa monikanavaista yhteistoimintaa, jossa merkitykset rakennetaan yhdessä (Laakso 2011: 153). Puheen lisäksi kehon asennot, eleet, ilmeet, katset ja toiminta konkreettisesti fyysisessä ympäristössä luovat keskustelun merkityksiä (Mondada 2013: 579; Mondada 2014a: 139). Erityisesti osoittavia eleitä ei voida ymmärtää ilman läsnä olevaa fyysistä ympäristöä, joka tuo osoituksen kohteen osaksi keskustelua ja lausuman merkityssisältöä. Osoittavat eleet ovat mitä suurimmassa määrin ympäristöönsä kytkeytyneitä (*environmentally coupled gestures*, ks. Goodwin 2007). Osoittavilla eleillä osoitetaan muun muassa sekä konkreettisia että viittaushetken ulkopuolella olevia objekteja, sijaintia ja suuntaa (Kendon 2004: 200). Osoittavissa eleissä kehollinen toiminta yhdistyy objektien käsittelemiseen, ja ne ovat hyvä esimerkki materiaalisen ympäristön erityispiirteiden hyödyntämisestä (Mondada 2014a: 142).

Yhteisymmärryksen saavuttamisen kannalta keskeisintä osoittamisessa on, että tilanteessa on läsnä ainakin kaksi osanottajaa, joista toinen pyrkii osoittamaan jonkin asian jaetun huomion ja toiminnan kohteeksi. Osoittaminen muodostuu merkitykselliseksi toiminnaksi yhteisten semioottisten resurssien hyödyntämisen kautta, joita ovat ainakin 1) keho, joka osoittaa jotakin kohdetta näkyvästi 2) puhe, joka sekä täydentää osoittavaa elettä ja jota osoittava ele täydentää 3) osoittamisen kohteen ominaisuudet 4) osallistujien suuntautuminen toisiinsa sekä osoituksen kohteeseen 5) laajempi kokonaisuus, johon osoittaminen sijoittuu. (Goodwin 2003: 219.) Osoittaminen on kompleksinen semioottinen toiminto, jossa asetetaan rinnakkain erilaisia merkityksen antamisen tapoja. Osallistujien on

kiinnitettävä huomionsa useisiin visuaalisiin resursseihin, kuten toistensa kehoihin ja osoituksen kohteeseen. Osallistujien on rakennettava yhteinen osallistumiskehikko, jossa osanottajat ottavat huomioon sekä osoittajan että vastaanottajan kehon asennot sekä suuntautumisen osoittamisen kohteeseen. Osoittamiseen liittyikin usein katseen siirtyminen kohteesta toiseen – katseella voidaan varmistaa yhteisen osallistumiskehikon syntyminen eli se, että osanottajien huomio kiinnittyy osoittamisen kanalta relevantteihin asioihin. (Goodwin 2003: 223, 224.)

Osoittaviin eleisiin kuuluu aineistossani sekä etusormella ja avokämmenellä osoittamista että materiaaliseen ympäristöön viittaamista tuomalla jokin ympäristön esine puheen osaksi koskettamalla sitä. Aineistossa viitataan sekä henkilöihin että erilaisiin objekteihin, ja tässä luvussa käsittelemme myös materiaalisen ympäristön hyödyntämistä vuorovaikutusresurssina välillisesti osoittavien eleiden välityksellä.

Esimerkissä 11 opettaja viittaa kurssin opiskelijaan Matti Mäkelään kääntämällä kämmenensä avoimeksi ja suuntaamalla sen sekä katseensa Mattiin (r. 1):

Esimerkki 11: hän on (1. vuoropuhelu)

01 K: kuka on tämä (.) komea nuorimies
(1.5)

02 O: *hä¹{n on Matti Mäkelä} (.)

O: *katse Mattiin

**O:¹{nostaa vasenta kättään, suuntaa
avokämmenen Mattiin, käsi kyynärpästä
koukussa, ks. kuva 1}**

03 K: hän on Matti Mäkelä



Esimerkissä osoittavan avokämменеleen tehtävä on pääasiassa ohjata opiskelijoiden tarkkaavaisuus osoitettuun henkilöön ja osoittaa puheen aiheena oleva henkilö. Opettaja viittaa Mattiin avokämmenellä, ja aineistossa viitataan henkilöihin useimmiten avokämменеleellä. Opettaja viittaa sekä itseensä (*minä, minulla, minun nimeni on*: opettaja painaa avokämmenen rintaansa vasten), konkreettisiin henkilöihin (*hän on Antti Kähkönen, tässä on Matti Koivu*¹¹: opettaja suuntaa avokämmenen mainittua henkilöä kohti) sekä epäspesifiin toiseen persoonaan (*sinä opiskelet*: opettaja viittaa avokämmenellä itsestään pois päin). Itseen viitatessaan opettaja koskettaa kämmenellä rintakehäänsä, ja muihin viitatessaan hän kääntää avoimen kämmenen ylöspäin sekä suuntaa koko kätensä osoitettavaa henkilöä kohti. Eleet ovat muodoltaan jokseenkin havainnollisia, sillä kämmenen suunnasta

¹¹ Käytetyt nimet ovat kurssilla käytettyjä suomalaisia roolihenkilöitä ja -nimiä, joista opiskelijoiden henkilöllisyys ei paljastu. Litteraattikatkelmissä roolinimet on kuitenkin muutettu, sillä kurssin osallistujat toki osaisivat yhdistää roolinit ja opiskelijan.

voidaan päätellä, suuntautuuko viittaaminen itseen vai toisiin, mikä puolestaan saattaa helpottaa opituntien seuraamista ja ymmärtämistä.

Henkilöihin viitataan satunnaisesti myös etusormella esimerkiksi, kun opettaja kehottaa opiskelijaa kysymään kysymyksen osoitetulta opiskelijalta ja ohjaa huomion kohdistumista osoittamalla (*kysy: opettaja suuntaa katseensa opiskelijaan ja osoittaa häntä etusormella*). Seuraavassa esimerkissä 12 opettaja viittaa koko opiskelijaryhmään liikuttamalla kättään puoliympyrässä edessään etusormi ojennettuna ja antaa katseensa kiertää opiskelijoissa (r. 1):

```
Esimerkki 12: nyt olemme kaikki koolla (1. vuoropuhelu)
01 O:  1{↑nyt o}2{lemme kaikki koolla (.)}
        O:1{levittää kädet sivuille, avokämmenet ylöspäin,
        kädet kyynärpästä koukussa}
            O:2{piirtää vasemmalla kädellä ympyrää
            vaakatasoon eteensä 2 krt, etusormi
            ojennettuna}
02 O:  now 3{we are all here (.)}
        O:3{levittää kädet sivuille, avokämmenet ylöspäin,
        kädet kyynärpäistä koukussa}
```

Tässä esimerkissä osoittamisen tehtävä ei olekaan ensi sijaisesti huomion kohdistaminen, vaan opettaja havainnollistaa *me* pronominin merkitystä osoittamalla epäsuorasti kaikkia läsnä olevia opiskelijoita ja kuvaa ympyrän muodolla yhdessä koolla olemista. Henkilöihin viittaavilla eleillä selvennetäänkin usein pronominien merkitystä, eli niitä käytetään merkitysten välittämiseen ja siten yhteisymmärryksen rakentamiseen.

Henkilöiden lisäksi aineistossa viitataan erilaisiin tilassa läsnä oleviin seikkoihin, joita ovat esineet (esimerkiksi kartta, kuva, ikkuna; ks. esim. 14), kehonosat (kasvot, kieli, nimetön) sekä konkreettiset ja kuvitellut paikat (pohjoinen, keittiö, maisema; ks. esim. 13 ja 15). Opettaja osoittaa kartalta etusormella puheessa mainitut paikat (*hän on kotoisin Bulgariasta, hän on syntynyt Pellon kunnassa*) sekä osoittaa tilassa olevia esineitä (*taulu, ikkuna*) tarjoten näin pettämättömän selityksen sanojen merkityksestä. Esineet ja osoituksen kohteet toimivatkin yleensä esimerkkeinä sanotusta, ja objektit selittävät siten sanojen merkityksiä. Kehonosia käytetään kuvaamaan erilaisia merkityksiä: kasvojen osoittaminen ja ympyröinti voivat merkitä *komeaa* tai *sympaattisen näköistä*, kieltä osoitetaan puhuttaessa *vieraista kielistä* ja nimetöntä osoitetaan puhuttaessa *vaimosta*. Osa osoittavista eleistä ja niihin liittyvästä puheesta on siis tulkinnanvaraisia – kasvojen osoittaminen voisi toki merkitä vain *kasvoja*

eikä suinkaan *komeaa*. Merkitykseltään monitulkintaisiin osoittaviin eleisiin liittyykin usein englannin- ja ranskankielinen käännös esittävien eleiden tavoin, ja tällaiset eleet voivat synnyttää ymmärtämisen ongelmia.

Paikkoihin viittaamiseen puolestaan liittyy aineistossa usein deiktinen sana (*siellä on Erkki, montako meitä täällä on*). Seuraavassa esimerkissä 13 opettaja osoittaa luokasta löytyvää keittiönurkkausta puhuessaan tiskaamisesta: hän osoittaa etusormella tiskiallasta kohti sanoessaan *tuolla te tiskaatte* ja suuntaa myös katseensa osoituksen kohteeseen (r. 2):

Esimerkki 13: *tuolla te tiskaatte* (aktiviteetti)

01 O: a*haa tiskata (.) ¹{*tiskata} *(.) mitä se on (.)

O:*katselee ympärilleen

O:¹{levittää avokämmenet sivuille,
käden kyynärpäistä koukussa, kurtistaa
kulmiaan}

O:*katse opiskelijoihin

O:*katselee ympärilleen

02 O: tis²{*kata täällä} (.) ³{(.)}* tuolla te tiskaatte

O:²{osoittaa vasemman käden etusormella
keittiönurkkausta, ks. kuva 1}

O:*katse keittiönurkkaukseen

O:³{sama käsimuoto, liikuttaa sormea
edestakaisin osoittaen
keittiönurkkaukseen}

O:*katse opiskelijoihin



Esimerkissä opettaja selkeästi etsii ympäristöstään multimodaalisia resursseja, joita hän voisi hyödyntää selittäessään tiskaamista, sillä hän katselee toistuvasti ympärilleen (r. 1) ja päätty lopulta osoittamaan keittiönurkkausta (r. 2). Myös kulmien kurtistaminen ja kysyvä ilme kertovat hakuprosessista (r. 1). Kysymystä *mitä se on* ei selkeästi ole suunnattu opiskelijoille, sillä opettajan katse liikkuu luokkatilassa eikä kohdistu opiskelijoihin. Päädyttyään hyödyntämään paikkaa osoituksen kohteena opettaja luo katseensa takaisin opiskelijoihin. Paikan osoittaminen toimii tilanteessa luontevana resurssina, jonka avulla opettaja pystyy helposti tarjoamaan ongelmitta ymmärrettävän selityksen sille, mitä tarkoittaa suomen kielen sana *tiskata*.

Konkreettisten entiteettien osoittamiseen liittyykin useimmiten kohteeseen luotu katse, joka siirtyy vastaanottajien ja osoitettavan objektin välillä (ks. Goodwin 2003: 224; Streeck 1993), kuten esimerkissä 14, jossa opettaja osoittaa paikkoja kartalta. Opettaja suuntaa yhteisen tarkkaavaisuuden

osoituksellaan ja katseellaan ensin karttaan (r.1) ja kääntää sitten katseensa takaisin opiskelijoihin mahdollisesti tarkastaakseen opiskelijoiden huomion kohdistumisen (r. 2):

Esimerkki 14: norjalainen tai tanskalainen (1. vuoropuhelu)

01 O: äää (.) oletko *(.) ¹{norjalainen}

**O:*kääntää katseensa ja ylävartalonsa
vasemmalle karttaan**



**O:¹{koskettaa vasemman käden
etusormella karttaa}**

02 O: tai ²{tanska*lainen} norwegian or danish

**O:²{koskettaa vasemman käden etusormella kartan eri kohtaa}
O:*katse opiskelijoihin**

03 O: *(1.0) *norvé³{gien ou da}*nois (.)

O:*katse karttaan

O:*katse opiskelijoihin

**O:³{kääntää vasemman käden sivulle avokämmen
ylöspäin}**

O:*katse karttaan

Opettaja toistaa saman katsekuvion ranskankielisen käännöksen yhteydessä (r. 3). Katse on tärkeä osa osoittamista, ja katseen suuntaamisella osoitetaan vuorovaikutuksen kannalta olennaiset ilmiöt ympäröivästä maailmasta (Streeck 1993: 284). Tässäkin aineistossa opiskelijat seuraavat luonnostaan opettajan katsetta ja suuntaavat huomionsa samaan suuntaan. Osoittamalla paikat kartalta opettaja selittää sanojen merkityksiä ja helpottaa opiskelijoiden mukana pysymistä.

Paikkoihin viittaaminen aineistossa paljastaa kiinnostavan seikan etusormen ja koko käden käyttämisestä osoittamisessa: etusormella osoitetaan tilassa läsnä olevaa spesifiä aluetta. Kuitenkin jopa tilassa kuvitteellisesti läsnä olevaa paikkaa voidaan osoittaa etusormella, mikäli tämä paikka on aikaisemmalla koko käden eleellä asetettu tilaan. Esimerkissä 15 opettaja viittaa ilmansuuntiin ensin koko kädellä (r. 2, 3) ja seuraavalla kerralla etusormella kuin konkreettista paikkaa osoittaen (r. 4, 5):

Esimerkki 15: ilmansuunnat (1. vuoropuhelu)

01 K: se sijaitsee Etelä-Suomessa

02 O: (3.0) ¹{Pohjois-Suomi?

O:*katse opiskelijoihin

**O:¹{oikea käsi suorana
ylös, ks. kuva 1}**

((osa litteraatista poistettu))



- 03 O: * (1.0) *³{Itä-Suomi,
O:*katse vasemmalle
O:*katse opiskelijoihin
O:³{vasen käsi suorana vasemmalle,
ks. käsimuoto kuvasta 1}
 ((osa litteraatista poistettu))
- 04 O: o}kei ⁵{northern Finland} (.)
O:⁵{osoittaa oikean käden
etusormella ylös, ks. kuva 2}
 ((osa litteraatista poistettu))
- 05 O: ⁷{eastern (.)} ⁸{western}
O:⁷{osoittaa oikean käden etusormella vasemmalle}
O:⁸{osoittaa oikean käden etusormella oikealle}



Kun puheeseen tuodaan uusi referentti, kuten esimerkissä sanat *Pohjois-Suomi* ja *Itä-Suomi*, paikannetaan referentti usein eleellä ympäristöön (Kendon & Versante 2003). Opettaja asettaa ilman-suunnat osoittavalla koko käden eleellä niille luonnollisiin paikkoihin, ja osoittaa seuraavalla kerralla näitä eleellä asetettuja kuvitteellisia paikkoja. Kuvitteelliseen sijaintiin voidaan viitata toistuvasti vuorovaikutuksen edetessä, ja lisääntyessään nämä sijainnit luovat eräänlaisen keskustelun kartan, joka lisää vuorovaikutuksen visuaalista konkretisointia (Gullberg 2006b: 159) ja helpottaa siten ymmärtämistä.

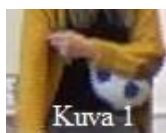
Varsinaisten osoittavien eleiden lisäksi käsittelen tässä luvussa myös eletoimintaa, jonka seurauksena materiaalisesta ympäristöstä tulee kielenoppijan kannalta oleellinen osa lausuman merkityssisällön ymmärtämistä. Aikaisemmat esimerkit näyttävät, että eleillä osoitetaan ympäristön objekteja ja paikkoja, jolloin ympäristöstä tulee kiinteä osa lausuman tulkintaa. Seuraavaksi tarkastelen kuitenkin tilanteita, joissa hyödynnetään materiaalista ympäristöä ilman osoittavaa elettä: objektit ovat usein niin lähellä opettajaa, että objektin koskettaminen on helpompaa. Objektit ovat perustavanlaatuinen osa vuorovaikutusta, ja ne sekä vaikuttavat vuorovaikutuksen kulkuun että rakentuvat vuorovaikutuksen kautta: vuorovaikutuksen osapuolet käyttävät esineitä viestiäkseen toistensa kanssa sekä muokkaavat objekteja ja suuntautuvat niihin eri tavoin osana vuorovaikutustilanteita. Objekteilla tarkoitetaan yleisesti fyysisen maailman aistein havaittavia elementtejä, joita voi käsitellä ja joihin voi viitata puheessa. Vuorovaikutustilanteen osanottajat kuitenkin yhdessä päättävät, mitä kussakin tilanteessa ymmärretään objektiksi. (Nevile, Haddington, Heinemann & Rauniomaa 2014: 4, 5, 7.)

Aineistossani opettaja hyödyntää objekteja esimerkiksi sanojen *takki* ja *vaatteet* yhteydessä, kun hän koskettaa niitä. Esimerkissä 16 opettaja on kysynyt Galelta, mihin aikaan tämä laittaa aamulla vaatteet päälle (r. 1), ja Gale tarjoaa vastauksessaan opettajalta varmistusta hakien sanaa *takki*

(r. 6). Tällöin opettaja koskettaa neuletakkiaan (r. 7) ja hamettaan (r. 9) ja sanoo samalla sanan *vaatteet*:

Esimerkki 16: mihin aikaan (aktiviteetti)

01 O: aa ↑mihin ¹{aikaan} laitoit ²{vaatteet päälle} (1.8)



O:¹{koskettaa rannettaan etusormella 2 krt}



O:²{vetää kuvitteelliset

hihat käsiin (ks. kuva 1) ja housut jalkaan, ks. kuva 2}

((osa litteraatista poistettu))

02 G: ee (.) minä: (.) ee laitaan? (.)

03 O: jo[o

04 G: [e[e

05 O: [laitoin (.)

06 G: laitoin (.) eem (.) taki? (.) or (.) th[e?

07 O: [³{vaatteet?} (.)



O:³{koskettaa neuletakkiaan, ks. kuva 3}

08 G: vaa[tteet

09 O: [⁴{vaatteet}



O:⁴{koskettaa hamettaan, ks. kuva 4}

Koskettamalla sekä neuletakkiaan että hamettaan opettaja pyrkii selittämään *vaatteet*-sanän yleisluontoista merkitystä ja auttamaan Galea ymmärtämään sanan merkityksen. Objektien osoittamisella onkin havaittu olevan referentiaalisuuden lisäksi myös muita tehtäviä – objektit ovat paitsi käsin kosketeltavia, konkreettisia asioita, myös semioottisia resursseja, joista voidaan lukea merkityksiä (Mondada 2013: 582). Samoin osoittaminen tekee näkyväksi objektien osallistumisen vuorovaikutukseen (Mondada 2007: 199).

Koskettaminen ja sen tapa puolestaan tekevät kehollisesta toiminnasta vielä konkreettisempaa: aineistossa esimerkiksi lattian koputtaminen kädellä tuo Goodwinin (2003: 219) mainitsemat viitattavan kohteen ominaisuudet konkreettisemmin esille kuin pelkkä osoittaminen. Seuraavassa esimerkissä 17 opettaja viittaa materiaaliin *lasi* naputtamalla sormillaan ikkunaa. Esimerkki näyttää myös, miten objekteja muokataan ja tarkastellaan vuorovaikutustilanteelle merkityksellisestä näkökulmasta: opettaja naputtaa ikkunaa tarkoituksenaan viitata koko objektin sijaan ikkunan materiaaliin eli lasiin:

Esimerkki 17: lasi (1. vuoropuhelu)

01 O: lasinpuhal*taja öö (1.5) lasi ¹{on on (.) okei}

O*:katselee ympärilleen

O:¹{astuu ikkunan luo}

02 O: ²{(.) lasi (.) ³{(.) materiaali? (.) material?} (.)

O:²{koskettaa oikealla kädellä ikkunaa}

O:³naputtaa sormillaan

ikkunaa, ks. kuva 1



Esimerkissä opettaja katselee ympärilleen etsien multimodaalista resurssia, jolla kuvata opiskelijoille vaikeaksi osoittautuneen *lasinpuhaltajan* merkitystä (r. 1). Opettaja jakaa sanaa merkityksellisiin osiin *lasi* ja *puhaltaja* ja päätyy hyödyntämään ikkunaa sanan selittämisessä. Ikkunalasin naputtaminen korostaa hyvin tarkoitusta viitata nimenomaan materiaaliin, josta ikkuna on valmistettu.

Osoittavat eleet ja niihin liittyvät objektit ovat tärkeitä yhteisymmärryksen saavuttamisessa, erityisesti mikäli vuorovaikutuksen osapuolten kielitaito on puutteellista (ks. esim. Goodwin 2004). Kakkoskielisessä luokahuonevuorovaikutuksessa osoittavia eleitä ja objekteja käytetään havainnollistamaan merkityksiä tavalla, johon sanat eivät kykene. Osoittavilla eleillä paitsi ohjataan opiskelijoiden huomiota, myös ratkaistaan ymmärtämisen ongelmia tarjoamalla pettämättömiä selityksiä sanojen merkityksistä. Materiaalinen ympäristö on potentiaalisesti monikäyttöinen ja tarjoaa runsaasti mahdollisuuksia kielellisten ymmärtämisen vaikeuksien selvittämiseen. Materiaalisen ympäristön objektien osoittaminen on kuitenkin ensisijaisesti joustava multimodaalinen resurssi, jota voidaan käyttää luontevasti ja helposti merkitysten havainnollistamiseen ja selittämiseen: kielitaidon asteesta huolimatta esimerkiksi materiaalin *lasi* merkitystä on luontevampaa selittää konkreettisia esineitä käyttämällä kuin sanallisesti selittämällä (vrt. esim. Paajanen 2015: 86).

4.2 Eleet välittämässä pragmaattisia merkityksiä

Rakentaessaan toimintaa yhdessä lausuman kanssa eleillä on suoraan lausuman propositionaaliseen sisältöön liittymättömiä pragmaattisia funktioita, joita ovat esimerkiksi modaalisuuden, performatiivisuuden tai jäsentämisen ilmaiseminen. Pragmaattiset eleet voivat kertoa puhujan suhtautumisesta sanottuun totena tai mahdollisuutena, toimia puheaktina kuten kysymyksenä tai korostaa lausuman tärkeitä osia. Vuorovaikutuksen osanottaja voi esimerkiksi vakuuttaa, arvioida, olla eri mieltä, kiel-

täytyä tai pyytää, ja eleillä on huomattu olevan tärkeä osa edellisenkaltaisten toimintojen toteuttamisessa. (Kendon 2004: 158–159, 225; Streeck 2009: 10.) J. L. Austinin (1962) kielitieteeseen tuoman puheaktiteorian mukaan puhuminen ei ole vain kuvailua tai raportointia, vaan kieli on tekoja, joilla on seurauksia todellisessa maailmassa. Pragmaattiset eleet liittyvät mitä suuremmassa määrin näihin kielellisiin tekoihin.

Aineiston pragmaattiset eleet edustavat tavanomaisessa vuorovaikutuksessa esiintyvää elehdintää, joka vaikuttaa olevan jokseenkin spontaania. Vaikuttaisi siltä, että aineiston suggestopedisilla oppitunneilla hyödynnetään eleitä sekä oppimisen tukena että kohteena. Gullberg (2006a: 103) on esittänyt, että elerepertuaarien kulttuurisesta variaatiosta johtuen eleitä voidaan pitää osana kohdekielen oppimista – viestiäkseen vieraalla kielellä oppijan on hallittava myös kielelle tyypillinen elehdintä. Siinä missä tämän tutkimuksen aineistossa esiintyvät korostetun yksityiskohtaiset esittävät eleet (ks. luku 4.1.1) kumpuavat suggestopedisesta metodista ja tähtäävät oppimisprosessin parantamiseen, aineiston pragmaattiset eleet edustavat suomalaiselle vuorovaikutukselle ominaista elehdintää, joka asettuu myös oppimisen kohteeksi.

Aineistossa esiintyvät pragmaattiset eleet ilmaisevat useita erilaisia pragmaattisia funktioita. Eleillä merkitään kysymyksiä ja pyyntöjä, korostetaan lausuman tärkeitä osia, osoitetaan hyväksyntää ja kielletään, vakuutetaan, kehoitetaan, annetaan esimerkkejä sekä osoitetaan kahden sanan vaihtoehtoisuutta. Eleet toteutetaan useimmiten käsillä, mutta esimerkiksi pään nyökkäyksiä käytetään kohteilaita pyyntöjä esitettäessä. Yleisin käsimuoto on sivulle levitetty ylöspäin avautuva yhden tai kahden käden avokämmen, jota käytetään niin kysyttäessä, osoitettaessa hyväksyntää ja kieltoa kuin annettaessa esimerkkejäkin. Elemuotojen samankaltaisuus korostaa jälleen sitä seikkaa, että ele tulkitaan kiinteässä yhteydessä puhuttuun ja sen prosodiaan sekä ilmeisiin (ks. esim. Goodwin 2007: 197).

Ylöspäin aukeava kämmenele (englanninkielisessä kirjallisuudessa *Open Hand Supine* tai *Palm Up Open Hand*) on hyvin yleinen, ja sitä käytetään laajasti eri merkityksissä. Müller (2004) on havainnut, että avokämmeneleille on yhteistä ajatus tarjoamisesta tai antamisesta sekä valmiudesta ottaa vastaan. Tarjoamista voidaan lähestyä myös laajemmin ehdottamisena tai esimerkin antamisena. (Kendon 2004: 264, 159.) Avokämmeneleen merkityksen yksinkertaistaminen pyytämiseen ja antamiseen toteutuu myös tutkimukseni aineistossa. Avokämmen liittyy aineistossa kysymyksen esittämiseen, hyväksynnän ja esimerkin antamiseen sekä vakuuttamiseen. Kysyminen voidaan pelkistää vastauksen pyytämiseksi, hyväksyntä ja esimerkki tarjotaan ja vakuuttaminenkin on aineistossa (*varmasti*: opettaja levittää avokämmen et sivuille) eräänlaista myönnytystä. Esimerkki 18 kuvaa opettajan esittämän tyypillisen kysymyksen, johon liittyy avokämmenele:

Esimerkki 18: kengät (aktiviteetti)

01 O: ¹{mihin laitamme kengät (3.0)}

O:¹{vasen käsi hieman sivulla kyynärpää koukussa,
avokämmen ylöspäin, ks. kuva 1}

02 A: jalkaan (.)

03 O: mmm}



Esimerkissä opettaja esittää oikean kysymyksen, johon hän odottaa vastausta. Aineistossa opettaja paitsi havainnollistaa vuoropuhelun toistettavia lausumia merkitsemällä ne kysymyksiksi myös jäsentää vuorovaikutusta ilmaisemalla odottavansa vastausta. Esimerkin 18 tapaus erottuu oikeaksi kysymykseksi, sillä opettaja jättää avokämmenen paikoilleen ilmaisten näin odottavansa vastausta. Opettaja laskeekin kätensä vasta saadessaan Amirilta vastauksen kysymykseensä (r. 3). Epäaitojen, pelkästään toistettavaksi tarkoitettujen vuoropuhelusta lähtöisin olevien kysymysten yhteydessä kysymyksiä merkitään avokämmeneleellä, mutta eleet ovat kestoiltaan lyhyempiä, sillä niillä ei pyydetä varsinaista vastausta.

Seuraavassa esimerkissä 19 puolestaan käytetään samaa avokämmenelettä eri funktiossa. Opettaja tulkitsee opiskelijoiden naurusta toiston tuottaneen ongelmia tai olleen muuten huvitusta herättävä ja antaa hyväksynnän sanallisen yksikön *joo* lisäksi tarjoavalla avokämmeneleellä (r. 3):

Esimerkki 19: joo se on ihan hyvä (2. vuoropuhelu)

01 K: Suomessa on paljon sau[noja]

02 D: [haha]haha

03 O: =¹{joo *se on ihan hyvä}

O:¹{levittää kädet sivuille,
kyynärpää koukussa,
avokämmenet ylös, ks. kuva 1}



O:*sama käsimuoto, nostaa hieman ylöspäin

Opettaja vahvistaa viestiään ja opiskelijoiden ymmärrystä myöntävällä eleellä ikään kuin tarjoten myönnytyksen opiskelijoille avokämmenellä.

Avokämmenelettä käytetään myös esimerkkien antamiseen, kuten seuraavassa esimerkissä 20. Opettaja ohjeistaa opiskelijoita kysymään toisiltaan kysymyksen *minkä maalainen olet* ja antaa mahdollisia esimerkkivastauksia (*filippiiniläinen, pakistanilainen*) tarjoten ne opiskelijoille avokämmeneleellä (r. 2, 3):

Esimerkki 20: minkä maalainen olet (1. vuoropuhelu)

01 O: ¹{kysy} kaverilta (1.0) ²{minkä maalainen olet} (0.9)

O:¹{levittää oikean käden sivulle kämmen sivuttain,
käsi kyynärpästä koukussa}



O:²{kääntää vasemman käden kyynärpää
koukussa avokämmen ylöspäin sivulleen,
ks. kuva 1}}

02 O: ³{olen (.) suomalainen} ⁴{(.) filippiiniläinen}

O:³{vasen käsi lähelle rintakehää, avokämmen itseä kohti}

O:⁴{kääntää vasemman käden
kyynärpää koukussa avokämmen
ylöspäin sivulleen, ks. kuva 1}

03 O: ⁵{(.)} ⁶{pakistanilainen}

O:⁵{pyörittää käsiään edessään,



ks. kuva 2}

O:⁶{kääntää vasemman käden kyynärpää
koukussa avokämmen ylöspäin
sivulleen, ks. kuva 1}

Esimerkkinä annettuihin sanoihin *filippiiniläinen* ja *pakistanilainen* liitetty avokämmenele jäsentää opettajan puhetta ja merkitsee sanat esimerkeiksi ja toisistaan erillisiksi. Esimerkkien antamisen lomassa opettaja käyttää myös toista pragmaattista eleitä pyörittäessään kämmentä edessään (r. 3). Näitä aineistossa esiintyviä pyörittäviä eleitä yhdistää ajatus jatkuvuudesta – ikään kuin opettaja sanoisi elellään *ja niin edelleen*. Esimerkissä 20 opettaja antaa kaksi esimerkkiä mahdollisesta vastauksesta esitettyyn kysymykseen (r. 2, 3) ja jatkaa lausumaansa käsien pyörittävällä eleellä, jonka voidaan tulkita merkitsevän opiskelijoiden vastausvaihtoehtojen moninaisuutta. Pyörittävä ele myös vahvistaa viestiä siitä, että annetut kansallisuussanat ovat vain mahdollisia vastauksia.

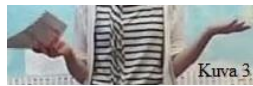
Avokämmeneleen lisäksi aineistossa käytetään myös päinvastaista eleitä, jossa avoin kämmen suuntautuu alaspäin. Opettaja heilauttaa kättään opiskelijaa kohti kämmen alaspäin suunnattuna ja ilmaisee tällä eleellä torjuntaa. Opettaja kutsuu opiskelijoita mukaan verbijumppaan ja eräs opiskelija sanoo, että hän ei voi osallistua jumppaan. Tähän opettaja vastaa sanoen *ei se ole kova jumppa* ja heilauttaa samalla kättään opiskelijaan päin kämmen alaspäin suunnattuna. Vastaavan eleen (*The Open Hand Prone* tai *Palm Down*) on todettu viittaavan yleisesti keskeyttämiseen tai kieltämiseen (Kendon 2004: 248, 250; Streeck 2009: 194). Eleellä opettaja vahvistaa viestin ymmärtämistä, vaikka onkin kyseenalaista, kuinka tietoisesti pragmaattisten eleiden käyttöä mietitään vuorovaikutuksessa – ovathan ne niin normalisoitunut osa vuorovaikutusta toisin kuin redundantit esittävät eleet.

Annettujen esimerkkien lisäksi aineistossa esiintyy myös lausuman tärkeiden osien korostamista sekä merkitykseltään vaihtoehtoisten tai erilaisten sanojen merkitsemistä eleellä. Korostettaessa käytetään yleensä ojennettua etusormea, joka kohotetaan ilmaan korostettavan seikan aikana (*tämä on tärkeää*: opettaja nostaa vasemman käden ylös etusormi ojennettuna). Merkitykseltään vaihtoehtoisia sanoja merkitään joko asettamalla sanat vierekkäin ilmaan tai kääntämällä kättä vuorotellen vasemmalle ja oikealle. Seuraavassa esimerkissä 21 opettaja merkitsee synonyymisyyttä sanojen *työssä* ja *töissä* välillä kääntämällä päätään ja kämmentään ensin oikealle ja sitten vasemmalle (r. 2). Synonyymisyyden lisäksi opettaja osoittaa pragmaattisella avokämmeneleellä myönnytystä ilmaisessaan, että sekä yksikön että monikon essiivi ovat hyväksyttäviä *työ*-sanana muotoja asiayhteydessä (r. 2):

Esimerkki 21: missä sinä olet työssä (1. vuoropuhelu)

01 K: missä sinä olet työssä (.)

02 O: ¹{työssä} ²{(.) töissä} ³{(.) both are good}



O:¹{kääntää vasemman käden sivulle kämmen ylöspäin, ks. kuva 1}

O:²{kääntää vasemman käden kämmen alaspäin, ks. kuva 2}

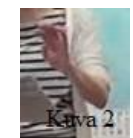
O:³{levittää kätensä sivuille kämmen ylöspäin, ks. kuva 3}

Tässä esimerkissä pragmaattista elettä käytetään selkeämmin yhteisymmärrystä rakentavana ja opetusta palvelevana, sillä opettaja havainnollistaa paitsi sanojen eroavia muotoja myös sanojen vastaavia merkityksiä: opettaja viittaa eleessään kahteen entiteettiin kääntämällä kättään kaksi kertaa ja varmistaa synonyymisyyden ymmärtämisen myönnytystä ilmaisevalla avokämmeneleellä (r. 2).

Synonyymisyyden lisäksi eleellä korostetaan myös lähimerkityksisten sanojen merkityseroa. Esimerkissä 22 opettaja asettaa samasta kannasta lähtöisin olevat, mutta merkitykseltään eroavat, substantiivit *metsä* ja *metsuri* eleellä vierekkäin ilmaan:

Esimerkki 22: metsä (1. vuoropuhelu)

01 O: ¹{metsä} ²{(.) metsuri}



O:¹{asettaa vasemman käden vasemmalle puolelleen, ks. kuva 1}

O:²{siirtää vasenta kättä hieman oikealle, ks. kuva 2}

Sanojen asettamisen yhteydessä opettaja antaa kätensä pysähtyä hetkeksi kummassakin paikassa, mistä seuraa tulkinta eleiden tarkoituksellisesta asettamisesta vierekkäin – paikantava ele visuaalistaa ja korostaa sanojen merkityseroa. Eleellä tehdyllä havainnollistamisella pyritään jälleen kerran varmistamaan yhteisymmärryksen syntymistä ja säilymistä.

Aina pragmaattisille eleille ei ole helppoa antaa selvää merkitystä. Esimerkiksi silloin, kun opettaja levittää kädet sivuille avokämmenet ylöspäin sanoessaan *tervetuloa, hyvät ystävät tai anteeksi*, eleiden tarkka merkitys on tulkinnanvarainen. Eleet voitaisiin nähdä esimerkiksi puhutteluna ja huomiota kiinnittävänä – joka tapauksessa elehtiminen tekee lausumasta painokkaamman ja vetää huomion itseensä. Pragmaattisilla eleillä onkin mitä moninaisimpia tehtäviä osana vuorovaikutusta, sillä niillä voidaan havainnollistaa eri tavoin sanotun merkitystä ja roolia: esimerkiksi milloin kysessä on kysymys, mitkä seikat ovat erityisesti huomion arvoisia, mitkä sanat ovat vaihtoehtoisia, milloin myönnetään ja milloin kielletään. Pragmaattiset eleet jäsentävät sekä vuorovaikutustilannetta itsessään että selventävät merkityksiä esimerkiksi merkitsemällä kysymyksiä.

4.2.1 Käännöseleet

Tutkimusaineiston oppitunneilla eleet ovat usein monitulkintaisia, ja siksi opettajan käännöksillä sekä opiskelijoiden toisilleen antamalla kielellisellä tuella on tärkeä tehtävä suomenkielisten ilmausten merkitysten välittämisessä ja ymmärtämisessä. Sisäistämisen aikana käytetään paljon kääntämistä, mutta jatkossa oppitunneilla olisi tarkoitus viestiä mahdollisimman paljon suomeksi. Osittain tätä tavoitetta varten Onnenkielen opetusmenetelmässä hyödynnetään multimodaalisia resursseja. Opettajia on ohjeistettu antamaan käännökset muuta opetuspuhetta hiljaisemmalla äänellä, jotta suomenkielinen opetussisältö nousisi tarkkaavaisuuden pääkohteeksi. Opettaja käyttää käännösten aikana ajoittain pienimuotoisia esittäviä, osoittavia, pragmaattisia sekä rakenteeseen liittyviä eleitä. Vieraskielisen, aineistossa useimmiten sekä englannin että ranskan kielisen, käännöksen antamiseen liittyy usein kuitenkin vain käännökselle tyypillisiä eleyksiköitä, joita kutsun käännöseleiksi. Olen erottanut käännöseleet omaksi ryhmäkseen, koska ne liittyvät systemaattisesti vieraskielisiin käännöksiin ja niitä esiintyy aineistossa runsaasti.

Näitä käännöseleitä määrittelevät pääasiassa kolme piirrettä, jotka löytyvät lähes kaikista aineiston käännöseleistä: 1) avokämmen, joka käännetään avoimeksi ylöspäin, 2) liike, joko käsien levittäminen sivulle tai kämmenen kääntäminen avokämmeneksi kehon edessä sekä 3) katse, joka suuntautuu joko yhteen tai useampaan opiskelijaan. Ele muistuttaa muodoltaan muita pragmaattisia eleitä, sillä esimerkiksi kysymyksen yhteyteen liittyy aineistossa usein samanlainen avokämmenele, jossa kädet levitetään sivulle. Käännöseleet kuitenkin hahmottuvat omaksi ryhmäkseen, sillä ne tehdään systemaattisesti käännösten yhteydessä, vaikka käsimuoto olisi jo valmiiksi sama. Esimerkissä

23 opettaja tuottaa ensin muodoltaan käännöselettä vastaavan pragmaattisen eleen (r. 1), mutta merkitsee kuitenkin käännöksen *what you want* omaksi yksikökseen kohauttamalla hartioitaan, levittämällä kätensä pienimuotoisesti uudestaan sivuille avokämmenet ylöspäin ja suuntaamalla katseensa opiskelijaan (r. 3):

Esimerkki 23: *what you want* (1. vuoropuhelu)

01 O: ¹{*mitä haluat}te (.)

O:¹{levittää kädet sivuille avokämmenet ylöspäin}

O:*katse opiskelijaan

02 K: ²{mitä haluatte}

O:²{levittää kädet sivuille avokämmenet ylöspäin}

03 O: =³{°what *you want° (1.0) ⁴{*mitä haluatte}



O:³{kohauttaa hartioitaan, levittää käsiä uudestaan sivulle, avokämmenet ylöspäin, ks. kuva 1}

O:*katse toiseen opiskelijaan

O:⁴{levittää kädet suurieleisesti kaaressa sivuille avokämmenet ylöspäin}

O:*katse takaisin ensimmäiseen opiskelijaan

Vaihtelemalla katseensa kohdetta opiskelijasta toiseen opettaja osallistaa opiskelijoita ja tarkkailee heidän toimintaansa (r. 1, 3). Esimerkin 23 osoittamalla tavalla myös englannin ja ranskan kielisen käännöksen seurattessa toisiaan opettaja tuottaa kunkin käännöksen kohdalla uuden käännöseen, vaikka elemuoto olisi jo valmiiksi sama. Systemaattinen käännöseleiden käyttö saattaa helpottaa lausuman kokonaisuuksien erottamista ja ymmärtämistä.

Toinen käännöseen muoto sisältää samoin avokämmenen ja katseen, mutta on pienimuotoisempi eikä siihen liity käsien levittämistä sivulle. Sen sijaan opettaja kääntää kämmenen edessään avoimeksi opiskelijoihin päin ikään kuin tarjoten tai antaen sanan opiskelijoille. Aineistossa opettaja myös tyypillisesti merkitsee käden kääntämisillä käännöksen ajatuskokonaisuudet yhden fraasin sisällä. Esimerkissä 24 opettaja kääntää kättään itsestään pois päin fraasin osien *I will show you* (r. 3), *in Finland* sekä *everything* (r. 4), ja samalla hän kohdistaa katseensa eri opiskelijoihin:

Esimerkki 24: I will show you in Finland (1. vuoropuhelu)

01 K: olen ¹{oppaanne?} ja ²{tulkkinne.} (3.0)



O:¹{suoristaa vasemman käden etuviistoon avokämmen ylöspäin, ks. kuva 1}



O:²{vasen käsi suun edessä sormet supussa, suoristaa käden avaten ja sulkien sormia, tuo takaisin lähemmäs suuta, ks. kuva 2}

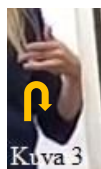
02 O: öö ³{minä näytän teille} (.) ⁴{<Suomessa>}

O:³{avaa vasemman käden rinnan edestä kaaressa vasemmalle avokämmen ylöspäin}

O:⁴{vasen käsi kämmen ja sormet alaspäin, laskee käden 2 krt}

03 O: ⁵{kaikkea?} (1.5) ⁶{öö I *will show you}

O:⁵{kädet yhdessä rinnan edessä, avaa puoliympyrässä sivuille}



O:⁶{avokämmen rintaa vasten, tuo rinnan eteen ja kääntää kättä opiskelijoihin päin nuolen osoittamaan suuntaan, ks. kuva 3}

O:*katse opiskelijaan

04 O: ⁷*in Finland ⁸everything}

O:⁷kääntää kättä itseensä ja opiskelijoihin päin, ks. kuva 3

O:*katse opiskelijaan

O:⁸kääntää kättä itseensä ja

opiskelijoihin päin, ks. kuva 3}

Käännöseleessä esiintyy myös poikkeuksia, joissa eleen käsimuoto on peräisin aikaisemmasta esittävästä eleestä (*guide*: sormet supussa kuten *tulkki*-eleen käsimuodossa, ks. kuva käsimuodosta esimerkissä 24, rivi 1), mutta näissäkin tapauksissa käännöseleeseen liittyy käden kääntäminen. Ylälättäen käännöselettä voidaan käyttää myös suomenkielisten sanojen yhteydessä, joskin näitä tapauksia on aineistossa vain muutama. Tällöin suomenkielinen sana on selittämisen kohteena tai olennainen osa lausuman ymmärtämistä. Esimerkiksi opettaja tarjoaa sanan *ammatti* käännöseleellä opiskelijoille vastauksena kysymykseen, kun opiskelijat pohtivat sanojen *metsä* ja *metsuri* eroa (ks. luku 5.2.1, esimerkki 40). Käännöseleet jäsentävät lausumia, sillä käännöseleet merkitsevät käännökset selkeästi erilleen suomenkielisestä oppimisen kohteena olevasta puheesta.

4.2.2 Rakenne-eleet

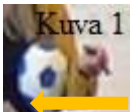
Rakenne-eleet saavat tulkintansa yhteydestä kielelliseen rakenteeseen. Aineistossa kielellistä rakennetta ilmaistaan kahdesta näkökulmasta 1) rytmiin sekä 2) sanojen lineaariseen etenemiseen liittyen.

Ensimmäiseen ryhmään eli rytmiä ilmaiseviin eleisiin kuuluvat eleet, jotka jaksottuvat tarkkaan tai summittaisesti lausuman sana- tai tavumäärän mukaan. Toiseen ryhmään kuuluvat eleet, joissa lausumassa peräkkäin sijoittuvia tavuja, sanoja, listoja tai yhdyssanoja merkitään asettamalla kielen yksiköt eleellä peräkkäin ilmaan. Kielellistä rakennetta ilmaistaan pääasiassa käsillä, mutta parissa tapauksessa myös pään nyökkäyksillä (*saanko esitellä itseni*: opettaja nyökkää kerran kunkin sanan kohdalla) sekä yhdessä tapauksessa koko kehon liikkeellä (*asuntomessut*: opettaja jakaa yhdyssanan osiin *asunto* ja *messut* ja astuu askeleen oikealle, jolloin opettaja sanoo sanat eri paikassa seisten). Rakennetta näkyväksi tekevät eleet kuuluvat usein kahteen luokkaan, koska rakennetta ilmaistaan usein eleen esittävän, osoittavan tai muun pragmaattisen päämerkityksen lisäksi. Samoin myös puhtaasti kielellistä rakennetta ilmaisevat eleet ilmaisevat usein samanaikaisesti sekä rytmiä että sanojen tai tavujen peräkkäisyyttä.

Puhtaasti rakennetta ilmaisevia eleitä on aineistossa vähemmän kuin muihin merkityksiin kytkeytyviä rakenne-eleitä, ja näillä kahdella tyypillä vaikuttaa aineiston pohjalta olevan keskeinen ilmaisuero. Rytmiä ilmaistaan useimmiten yhdistelmäeleenä. Tällöin eleellä on jokin pääasiallinen merkitys, ja rakennetta merkitään sivutoimisesti. Aineistossa esimerkiksi esittävä ele rytmitetään tavujen lukumäärän mukaan (*jär-jes-tän tapaamisia*: kämmensyrjä lasketaan kunkin tavun kohdalla alas kyynärvarrelle), osoittava ele puolestaan sanojen lukumäärän mukaan (*kuka on tämä komea nuorimies*: opettaja osoittaa opiskelijaa etusormella ja naputtaa ilmaa kolme kertaa; kerran kunkin sanan *kuka*, *on* ja *tämä* kohdalla). Rytmi ja sanojen tai tavujen peräkkäisyys kietoutuvat myös puhtaasti rakenteellisissa eleissä toisiinsa, eikä aina voida sanoa selvästi, kumpaa seikkaa ele ilmaisee ensisijaisesti. Esimerkit 25 ja 26 edustavat tyypillisiä puhtaasti kielelliseen rakenteeseen liittyviä eleitä, joissa ele kuvaa kielen osien peräkkäisyyttä ja rytmiä joko sana- (esimerkki 25) tai tavutasolla (esimerkki 26). Esimerkissä 25 opettajan eleeseen kuuluu kolme iskua eli opettaja laskee kätensä ilmaan kolme kertaa lausuman *laittaa vaatteet päälle* (r. 1) sekä *put clothes on* (r. 2) sanamäärän mukaisesti:

Esimerkki 25: laittaa vaatteet päälle (aktiviteetti)

01 O: okei ¹{laittaa} (.) ²{vaatteet} ³{päälle} (.)

 Kuva 1 O:¹{vasen käsi sormet supussa, etenee oikealle (ks. kuva 1 nuoli), nostaa ja laskee eteensä mustien nuolten osoittamissa kohdissa ², ³, ks. kuva 1}

02 O: {⁴put} (.) ⁵{clothes} (.) ⁶{on}

O:⁴{sama käsimuoto (ks. kuva 1), vie käden takaisin alkupisteeseen (¹), liikuttaa kolmen iskun (⁴, ⁵, ⁶) kautta oikealle}

Opettaja siis asettaa kätensä kunkin sanan kohdalla eri kohtaan ilmassa korostaen lausuman koostumista kolmesta sanasta. Opettaja myös palaa englanninkielisen käännöksen *put clothes on* yhteydessä alkuperäiseen lähtöpisteeseen ja asettaa käännöksen sanat jokseenkin samalle paikalle ilmaan kuin edeltävät suomenkieliset sanat (r. 2). Seuraavassa esimerkissä 26 opettaja puolestaan rytmittää eleen iskut suunnilleen sanan *säännöllisesti* tavumäärän mukaisesti, jolloin eleeseen kuuluu neljä iskua (r. 3):

Esimerkki 26: säännöllisesti (aktiviteetti)

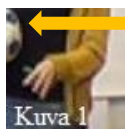
01 O: ¹{ei} (.) ²{en kuuntele? (.)}

O:¹{pudistaa päätään}

O:²{vasen käsi kämmen avoinna korvan juureen}

02 K: ei en kuuntele? (.)

03 O: ³{<sää:n/nölli/ses/ti>} (.)



Kuva 1

O:³{siirtää vasenta kättä oikealle (ks. kuva 1), laskee käden alas mustien nuolten osoittamissa kohdissa}

04 K: <säännöllisesti> (.)

05 O: radiota.

Pelkkää rytmiä puolestaan ilmaistaan aineistossa vain muutamassa tapauksessa, jolloin käden liike rytmittyy edeltävien esimerkkien tavoin sanan rakenteen mukaan, mutta eleeseen ei kuulu etenevää liikettä. Esimerkissä 27 opettaja havainnollistaa pitkän lausuman *mitä meillä on nyt ohjelmassa* rakennetta toistattamalla lausumaa ja siihen liittyvää rytmittävää elettä. Ensimmäisellä toistokerralla opiskelijat ovat silminnähden hämmentyneitä, eikä toistaminen onnistu toivotulla tavalla, jolloin opettaja ryhtyy toistattamaan lausumaa osissa käden liikkeillä säestäen. Opettajan kädet liikkuvat pystysuunnassa ylös ja alas ja laskeutuvat alas sanojen *mitä meillä on* (r. 1) ja tavujen *oh-jel-mas-sa* kohdalla (r. 3):

Esimerkki 27: mitä meillä on nyt ohjelmassa (2. vuoropuhelu)

01 O: ¹{mitä (.)} ²{meillä} ³{(.) on? (.)}

O:¹{levittää kädet sivuille ja laskee kätensä avokämmenet}

alaspäin eteensä ilmaan, nyökkää, ks. kuva 1}



O:²{laskee kätensä avokämmenet alaspäin eteensä
ilmaan, nyökkää, myös kohdassa ³}

02 K: mitä meillä on? (.)



03 O: ⁴{nyt} (.) ⁵{oh/jel/mas/sa}

O:⁴{laskee oikean käden avokämmenen alaspäin ilmaan, nyökkää}

O:⁵{laskee oikean käden alas nuolen osoittamissa
kohdissa}

Edeltävässä esimerkissä rytmittäminen tapahtuu siis paikallaan eikä opettaja liikuta käsiään oikealle tai vasemmalle vaan nostaa ja laskee niitä paikallaan – ele ilmaisee pelkästään rytmiä. Kielellistä rakennetta näkyväksi tekevät eleet tähtäävät pääasiassa kielellisen rakenteen hahmottamiseen, mutta esimerkissä 27 opettajan käyttämällä rytmittävillä eleillä on selkeästi vuorovaikutusta palveleva tehtävä, sillä opettaja havainnollistaa lausuman rakennetta rytmittävillä eleillä huomatessaan, että ensimmäinen pidempänä kokonaisuutena annettu lausuma tuottaa opiskelijoiden toistolle vaikeuksia.

Rakenteeseen liittyvät eleet tekevät näkyväksi sanojen muotoa ja osia, joista ne koostuvat. Englanti toisena kielenä -tutkimuksessa on löydetty samankaltaista tavujen mukaan rytmitettyä elehdintää (ks. McCafferty 2006; McCafferty 2002). Ele antaa konkreettisen havaintoväylän sanojen muodolle, kun havainnointi perustuu kuuloaistin lisäksi näköaistiin ja keholliseen tekemiseen. McCaffertyn (2006: 197) mukaan opittavien asioiden sisäistäminen tapahtuu rakentamalla mentaalinen taso materiaalisen tason pohjalta: kakkoskielinen puhuja hyödyntää rytmittävää elettä multimo- daalisena, aktuaalisena esimerkkinä kielen tavarakenteesta saadakseen rakenteen paremmin hallintaansa ja hahmotellakseen perustaa kielen rytmille.

Tämän ryhmän rakenne-eleet muistuttavat lukemisen ja kirjoittamisen opetuksessa käytettyä tavujen määrän mukaan taputtamista, joten todennäköisesti rakenteeseen liittyvät eleet aineiston S2-oppitunneilla tukevat kielenoppijan lausumien ja sanojen rakenteen hahmottamista. McCafferty (2006: 206) esittää, että kielellisen rakenteen rytmittäminen eleillä saattaa parantaa kohteena olevan kielellisen rakenteen muistamista sekä johtaa kielen rytmin automaattistumiseen ja lisääntyneeseen sujuvuuteen. Gluhareva ja Prieto (2016) todensivatkin, että rytmittävien eleiden havainnointi opetuksen yhteydessä parantaa lausumista ja auttaa saavuttamaan äidinkielen puhujan kaltaisen prosodian. Rytmittäminen soveltuu erityisen hyvin suomen kielen oppimiseen, sillä suomen kielessä on sanojen pää- ja sivupainon jakautumisesta ensimmäiselle ja kolmannelle tavulle johtuva tasainen poljento.

4.3 Eleet jäsentämässä vuorovaikutuksen kulkua

Eleet ovat tärkeä osa kakkoskielistä vuorovaikutusta, ja tämän luvun tavoitteena on tarkastella eleiden merkitystä vuorovaikutuksen kululle ja siten eleiden käyttöä erityisesti vuorovaikutuksessa. Tämän ryhmän eleet kuuluvat Kendonin (2004: 159) määrittelemiin interaktiivisiin eleisiin, jotka liittyvät keskustelun vuorottelukäytänteisiin ja joilla voidaan osoittaa esimerkiksi seuraava puhuja tai pyytää vuoroa. Näkemykseni mukaan eleillä voi kuitenkin olla myös laajempia vuorovaikutuksellisia tehtäviä, joita ovat esimerkiksi palautteen anto, yhteisymmärryksen osoittaminen sekä jaetun tarkkaavaisuuden ohjaaminen (Gullberg 2006a: 105). Näin ollen erityisesti monet pragmaattisiin eleisiin luokitellut eleet (ks. luku 4.2) ovat myös vuorovaikutuksellisia, ja analyysissä olenkin osoittanut, että myös redundanteilla ja vuorovaikutuksellisesti merkityksettömiltä vaikuttavilla eleillä on vuorovaikutuksellisesti motivoituja tehtäviä kakkoskielisillä oppitunneilla. Eleiden muoto–merkitys-suhde onkin monimutkainen: eleet ovat multifunktionaalisia, ja niillä voi olla sekä itselle että muille suunnattuja funktioita jopa samanaikaisesti (Gullberg 2006a: 105).

Vuorottelukäytänteisiin liittyvät eleet jäsentävät aineistossa selkeimmin vuorovaikutusta, ja näillä eleillä opettaja antaa sekä yksittäisille opiskelijoille että opiskelijajoukolle vuoroja, mallintaa tehtävässä tapahtuvaa vuorovaikutusta, kehottaa toistamaan sekä pyytää opiskelijoilta vastausta. Vuoron antaminen voidaan tehdä joko hyvin selkeästi tarjoamalla vuoro opiskelijalle kääntämällä avokämmen tätä kohden tai vain pienimuotoisella pään nyökkäyksellä ja opiskelijaan suunnatulla katseella. Streeck (2009: 184) on huomannut, että avokämmenele voi kutsua puhujan vaihtoa ja vastausta keskustelukumppanilta, kuten tässäkin aineistossa. Aineistossa vuoro useimmiten tarjotaankin ojentamalla kättä opiskelijaan päin avokämmen ylöspäin, kuten esimerkissä 28, jossa opettaja antaa vuoron Darehille kahdesti ojentamalla kätensä, kohdistamalla katseensa tähän ja nyökkäämällä (r. 3, 5):

```

Esimerkki 28: miten teet kysymyksen (aktiviteetti)
01 O:  1{miten tehdään [kysymys]
02 K:                                     [puhutko puhutko puhutko
      O:1{levittää kädet sivuille avokämmenet ylöspäin}
03 O:  niin (.) 2{no (.) joo} miten 3{teet kysymyksen} (.)
      O:2{heittää pallon Darehille}
      O:3{ojentaa oikean käden Darehiin
      päin, avokämmen ylöspäin, nyökkää,
      katse Darehiin}
04 D:  joo (.) sinä (.) tai (.)
05 O:  joo (.) 4{kysy vain}

```

O:4{ojentaa vasemman käden Darehiin päin,
avokämmen ylöspäin, nyökkää, katse Darehiin}

Esimerkissä opettaja varmistaa vuoron antamisen toistamalla eleensä (r. 5), kun Dareh vaikuttaa vuoronsa (r. 4) perusteella olevan epävarma vuorovaikutuksen kulusta. Vuoronantamisen lisäksi opettaja käyttää erityisesti ensimmäisen vuoropuhelun yhteydessä runsaasti toistoon kehottavia eleitä, mikä johtunee siitä, että vuoropuhelun sisäistämistapahtuma toistoinen ei ole opiskelijoille vielä tuttu. Eleillä opettaja ohjaa opiskelijoita toimimaan vaaditulla tavalla eli toistamaan opettajan sanallista ja kehollista toimintaa. Toistoon kehottavat eleet ovat muodoltaan selkeitä ja pitkäkestoisia, ja niitä käytetään useimmiten opiskelijoiden kollektiivisen toiston aikana, mutta joskus myös ilman puhetta tai eksplisiittisen sanallisen yksikön kanssa (*toistetaan, vielä kerran*). Esimerkki 29 näyttää tyyppillisen tapauksen, jossa opettaja pyörittää kättä edessään opiskelijoiden kuorotoiston aikana (r. 3):

Esimerkki 29: saanko esitellä itseni (1. vuoropuhelu)

01 O: ¹{saanko esitellä itseni}

O:1{vasen avokämmen rintaa vasten, pään nyökkäys
kunkin sanan kohdalla}

02 K: [saanko esitellä itseni]

03 O: ²{[saanko esitellä itseni]}



O:2{vasen käsi edessä kyynärpää koukussa, avokämmen itseän
päin, kääntää kuvan 1 nuolen osoittamaan suuntaan opiskelijoita
kohti kunkin sanan kohdalla, ks. kuva 1}

Käden pyörittämisellä opettaja kehottaa opiskelijoita toistamaan. Esimerkki 29 on aivan ensimmäisen vuoropuhelun sisäistämisen alusta, mikä selittääkin toiston pyytämisen eleellä tilanteessa, jossa opiskelijoiden toisto sujuu sinällään mallikkaasti. Opettaja tuottaa eleen ilman kielellistä vastinetta, joten eleen merkitys on pääteltävä pelkästä eleestä sekä vuorovaikutuksen kontekstista. Opettaja ei siis selitä esimerkissä pyörittävällä eleellä merkityksiä vaan antaa ohjeita vuorovaikutuksessa toimimiseen.

Toistoon kehottavien eleiden joukossa on myös ojennettuja avokämmeneleitä, joissa opettaja kääntää kätensä opiskelijoihin päin korostetun hitaasti siten, että ele kestää yhtä pitkään kuin siihen liittyvä sanallinen yksikkö (*tervetuloa*: opettaja kääntää käden yläkautta eteensä avokämmeneksi kyynärpäältä taivutettuna ja toistaa myös sanallisen yksikön opiskelijoiden mukana). Toistoon kehottavien eleiden pitkäkestoisuus ja elehdinnän voimakkuus erottavat ne selkeästi vuoron antamiseen liittyvistä eleistä, jotka ovat lyhytkestoisempia ja huomaamattomampia. Samankaltainen toistamiseen kehottava avokämmenele voi liittyä myös tiukemmin johonkin toiston osa-alueeseen eikä toistoon

kokonaisuutena. Esimerkissä 30 opettaja on astunut sanan *askel* yhteydessä askeleen eteen, ja hän kehottaa edessä olevaan lattiatilaan viittaavalla avokämmeneleellä sekä lattiaan luodulla katseella opiskelijoita toistamaan saman eleen (r. 3):

Esimerkki 30: ison askeleen (1. vuoropuhelu)

01 O: eli ¹{ottaneet} (0.6) ²{ison askeleen}

O:¹{tuo vasemman käden suoraksi eteen, tarttuu ilmaan ja vie käden lähelle itseään}

O:²{astuu oikealla jalalla askelen eteen}

02 O: ³{(1.5)}

O:³{palaa takaisin paikalleen}

03 K: ottaneet ⁴*{ison} askeleen

O:⁴{kääntää käden edessään avokämmeneksi lattiaan päin}


O:*katsoo lattiaan

Eleellä annettu kehotus on selkeä, sillä opettaja osoittaa katseen kohdistamisella ja eleellä (r. 3) toiminnan kohteen eli edessä olevan lattiatilan – tässä mielessä eleellä on myös osoittavia ominaisuuksia. Esimerkin kuvaamassa tilanteessa opiskelijat eivät lähde toistamaan suurieleistä askeleen ottamista, ja siksi opettaja kehottaakin eleellä toistoon.

Pyörittävällä eleellä paitsi kehoitetaan toistoon, myös kutsutaan vastausta keskustelukumppanilta. Esimerkissä 31 opettaja on tuottanut melko pitkän ja nopeasti puhutun lausuman, ja kysyykin opiskelijoilta, onko hänen puhetahtinsa liian nopea. Kysymykseen liittyy myös käden pyörittäminen ja kysyvä ilme, jolla opettaja pyytää opiskelijoilta vastausta. Vastausta pyytävä ele muistuttaa muodoltaan pragmaattisten eleiden (ks. luku 4.2) yhteydessä esiteltyä jatkuvuuteen viittaavaa elettä, mutta on selkeästi vuorovaikutuksellisempi, koska vaatii jälkijäsentä eli vastausta. Opettaja tuottaa pyörittävän eleen jo kysymyksen *onko liian nopea* aikana (r. 1) mutta toistaa pelkän eleen ilman puhetta aktivoidakseen opiskelijoita vastaamaan (r. 2), koska opiskelijoiden vastaus tuntuu viipyvän:

Esimerkki 31: onko liian nopea (1. vuoropuhelu)

01 O: onko ¹{liian nopea} (.)

 **O:¹{tuo kädet koukussa eteen, kämmenet avoinna, pyörittää käsiä, ks. kuva 1}**

02 O: is it too fast *(1.0) ²{(0.5)}

***katse opiskelijaan oikealla puolella**

O:²{kohottaa kulmiaan, pyörittää käsiä edessään}

03 J: I think so

Opettaja käyttää pyörittävää elettä vahvistaakseen odotusta vastauksesta ja liittää eleeseen myös kysyvän katseen. Esimerkki osoittaa, että kehollisella toiminnalla voidaan korvata sanallisia yksiköitä, ja samoja merkityksiä voidaan välittää myös pelkästään eleillä. Opettaja olisi voinut myös tarkentaa kysymystään tai toistaa sen, mutta eleellä välitetty pyyntö selventää kenties paremmin opettajan odottavan vastausta.

Opettaja käyttää eleitä myös mallintamaan vuorovaikutusta, millä tarkoitan opettajan antamaa mallia vuorovaikutuksen kulusta: opettaja osoittaa eleillään, miten esimerkiksi seuraavassa tehtävässä opiskelijoiden tulee vuorotellen kysyä ja vastata annettuihin kysymyksiin. Nämä eleet eivät liity akтуаaliseen, parhaillaan tapahtuvaan vuorovaikutukseen, vaan havainnollistavat vuorottelua. Vuorottelua mallintavat eleet voitaisiin nähdä myös *minään* tai *sinään* viittaavina, siis osoittavina eleinä, mutta niiden merkitys liittyy ensisijaisesti vuorottelun osoittamiseen. Esimerkissä 32 opettaja ohjaa opiskelijoita kysymään toisiltaan kysymyksen *mistä sinä olet kotoisin* ja vastaamaan sopivalla tavalla. Opettaja viittaa eleillään keskustelun osapuoliin, sillä hän viittaa sekä itseensä (r. 2) että keskustelun *sinään* (r. 1, 3):

Esimerkki 32: *mistä sinä olet kotoisin* (1. vuoropuhelu)

```
01 O:   elikä (0.5) 1{mistä sinä olet kotoisin} (.)
           O:1{kääntää vasemman käden avokämmeneksi eteensä,
           kyynärpää koukussa}
02 O:   2{>olen kotoisin Suomesta< (.)}
           O:2{laskee avokämmenen rintakehällleen}
03 O:   3{↑entä sinä (.)}
           O:3{kääntää vasemman käden eteensä avokämmeneksi, kyynärpää
           koukussa, kohottaa kulmiaan ja nojaa ylävartalollaan eteenpäin}
```

Yksittäisinä eleinä esimerkin 32 eleet *mistä sinä olet kotoisin* ja *entä sinä* voitaisiin tulkita myös kysymystä merkitseviksi pragmaattisiksi eleiksi, sillä ne liittyvät kysymyksiin ja ovat muodoltaan tässä aineistossa kysymyksille tyypillisiä avokämменеleitä (ks. luku 4.2). Kuitenkin kun eleitä tarkastellaan osana laajempaa kontekstia eli vuorottelukäytänteiden kuvaamista, muodostuu eleistä vieruspari, jonka etujäsen on kysymykseen ja sinään viittaava ele ja jälkijäsen vastaukseen ja minään viittaava ele. Havaintoa vahvistaa myös se, että vastaavia vuorottelua kuvaavia eleitä käytetään aineistossa myös ilman eksplisiittistä kysymystä tai vastausta sekä minään tai sinään viittaamista. Esimerkissä 33 opettaja havainnollistaa opiskelijoille sisäistämisen toistorakenteen kulkua vuorottelua

kuvaavilla eleillä. Opettaja koskettaa ensin rintakehäänsä viitaten itseensä ja omaan vuoroonsa, ja sitten hän kääntää avokämmenen opiskelijoihin päin viitaten heidän vuoroonsa:

Esimerkki 33: kuunnelkaa (verbijumppa, aktiviteetti)

01 O: okei (.) ¹{kuunnelkaa} (.) ²{ja sitten toistakaa}

O:¹{painaa avokämmenen rintakehälleen}

**O:²{kääntää avokämmenen opiskelijoihin
päin}**

Esimerkissä 33 opettajan käyttämät eleet eivät liity selkeästi sanottuun, vaan ne kuvaavat vuorovaikutuksen jäsentymistä. Huolimatta siitä, ymmärtääkö opiskelija tarkasti opettajan sanallisen lausuman *kuunnelkaa ja sitten toistakaa*, opettajan eleistä on mahdollista ymmärtää sisäistämiseen kuuluva vuorottelurakenne.

Kaikki aikaisemmin esiteltyt elekategorioiden ovat oletettavasti tavalla tai toisella vuorovaikutuksellisesti motivoituneita – opettaja tuskin käyttäisi yhtä laajaa elerepertuaaria ilman Onnenkielen suggestopedisen opetusmetodin vaatimusta niiden käytöstä tai kakkoskielisen luokahuonevuorovaikutuksen luomaa tarvetta. Opettajan käyttämät eleet on siis lähtökohtaisesti suunnattu tilanteessa läsnä oleville opiskelijoille. Esittävät eleet ovat merkitykseltään jokseenkin redundantteja, mutta kakkoskielisessä kontekstissa niillä voi olla suuri merkitys yhteisen ymmärryksen saavuttamisessa tai esimerkiksi ymmärryksen osoittamisessa. Eleet toimivat erilaisten merkitysten visuaalisina havainnollistajina ja auttavat siten yhteisymmärryksen syntymisessä ja ylläpitämisessä. Selkeimmin vuorovaikutuksellisia eleitä ovat tässä luvussa esiteltyjen eleiden lisäksi osa pragmaattisista eleistä (ks. luku 4.2) sekä osoittavat eleet (ks. luku 4.1.2). Esimerkiksi kysymysten ja pyyntöjen merkitseminen eleellä, lausuman tärkeiden osien korostaminen sekä hyväksynnän ja kiellon antaminen muokkaavat vuorovaikutuksen kulkua vaatien jälkijäsentä eli vastausta, ohjaten opiskelijan huomion tärkeisiin seikkoihin tai synnyttäen kiellon myötä esimerkiksi mahdollisen lisäsekvenssin, kun opiskelija ryhtyy korjaamaan vastaustaan.

Gullbergin (2006a: 105) mainitsema vuorovaikutuksellinen jaetun tarkkaavaisuuden ohjaaminen puolestaan konkretisoituu juuri osoittavien eleiden yhteydessä. Osoittamiseen liittyy usein katseen siirtäminen osoitettavasta kohteesta keskustelukumppaneihin, sillä katseella voidaan varmistaa jaetun huomion kohdistuminen osoitettavaan kohteeseen (Goodwin 2003: 223, 224). Opettaja suuntaa yhteisen tarkkaavaisuuden katseellaan osoitettuun esineeseen tai paikkaan ja seuraa opiskelijoiden katseen suuntautumista, mikä näkyy opettajan katseen suunnan useina vaihtoina osoitettavan kohteen ja keskustelukumppaneiden välillä. Luvussa 4.1.2 on käsitelty tarkemmin osoittamista ja siihen liittyvää katseen suuntautumista (ks. esimerkki 14 *norjalainen tai tanskalainen*).

5 ELEET OSANA OPISKELIJOIDEN TOIMINTAA

Tarkastelen tässä luvussa eleitä osana opiskelijoiden toimintaa. Opiskelijat toistavat ja kierrättävät opettajan mallieleitä¹² (ks. luku 5.1) sekä käyttävät elehdinnässään myös spontaaneja eleitä (ks. luku 5.2). Opiskelijoiden eleet jakautuvat kahteen luokkaan, ja tämän lisäksi tutkimusaineisto tarjoaa kolmenlaisia vuorovaikutustilanteita: vuoropuhelujen sisäistämistä, opiskelijoiden keskenään tekemiä aktiviteetteja sekä opettajan ja opiskelijan välistä spontaanimpaa vuorovaikutusta esimerkiksi tehtäviä tarkastettaessa tai opiskelijoiden kysyessä opettajalta jotakin. Vuoropuhelujen sisäistäminen tarjoaa hyvin erilaista materiaalia opiskelijoiden elehdinnästä kuin opiskelijoiden keskinäiset viestintätilanteet.

Opiskelijoiden elehdintä on ensimmäisenä kurssipäivänä kuvatussa aineistossa vähäisempää kuin kaksi viikkoa myöhemmin kuvatussa aineistossa, ja sekä toistavien opiskelijoiden määrä että toistamisen varmuus lisääntyvät kurssipäivien kuluessa. Opiskelijat omaksuvat sisäistämisen toistorakenteen melko nopeasti, sillä ensimmäisen vuoropuhelun sisäistämisen alussa opettaja usein tarjoaa toistovuoron eksplisiittisesti opiskelijoille avokämmeneleellä, mutta toisen vuoropuhelun sisäistämisen aikana opiskelijat ottavat vuoron yleensä oma-aloitteisesti. Opettajan ja opiskelijoiden tekemät eleet eroavat toisistaan selkeydeltään: opettaja luonnollisesti pyrkii tuottamaan ja jaksottamaan eleet selkeästi, kun taas opiskelijat toistavat eleitä pienimuotoisemmin ja epämääräisemmin. Toistamisen epämääräisyys voi kertoa esimerkiksi pienimuotoisen elehdinnän kokemisesta riittäväksi tai eleen merkityksen ymmärtämisen ongelmista, mutta näitä syitä on mahdotonta tavoittaa tässä tutkimuksessa. Aineisto kuitenkin osoittaa, että mitä abstraktimpi eleen ja sanan merkitysyhteys on tai mitä useammasta vaiheesta ele koostuu, sitä heikommin eleet toistetaan.

Tässä luvussa analyysin kohteeksi on otettu vain ongelmitta kameraan näkyvät ja kuuluvat eleet (ks. myös luku 3.2), sillä eleyksikön merkitys johdetaan sekä kehollisista että sanallisista resursseista. Suuri osa opiskelijoiden elehdinnästä näkyy kameroihin, mutta opiskelijoiden puhe hukkuu usein muihin ääniin – tällaisestakin aineistosta voidaan kuitenkin päätellä, että opiskelijat viestivät elein ja elehtiminen on siten luonnollinen osa kakkoskielistä vuorovaikutusta.

5.1 Opettajan mallieleiden toistaminen

Opiskelijat seuraavat tarkkaan opettajan toimintaa ja toistavat eleitä ja puhetta hyvin yksityiskohtaisesti. Sekä lausuman prosodiset piirteet, kuten sävelkulku ja painotukset, että keholliset ominaisuudet

¹² Mallieleillä tarkoitan opettajan sisäistämisessä käyttämiä eleitä. Opiskelijoiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa opettajan mallieleiden toistoksi on laskettu näitä mallieleitä selkeästi muistuttavat eleet.

toistetaan yksityiskohtaisesti. Esimerkki 34 antaa tyypillisen esimerkin opiskelijoiden sanallisesta toistosta, joka seuraa tarkasti opettajan antamaa mallia:

Esimerkki 34: ikkunaa vastapäätä (2. vuoropuhelu)

01 O: ikkunan. edessä? (.)

02 K: ikkunan. edessä (.)

03 O: on ↑kukkapöytä? (.)

04 K: on ↑kukkapöytä?

Opiskelijat toistavat opettajan lausuman sävelkulun, eli päättävät *ikkunan* laskevaan ja *edessä* nousevaan sävelkulkuun opettajan mallin mukaan sekä lausuvat *kukan* opettajan tavoin ympäröivää puhetta korkeammalta. Sanallisten yksiköiden toisto voi auttaa opiskelijoita hahmottamaan ja sisäistämään suomen kielelle tyypillistä sävelkulkua sekä yleisesti oppimaan kieltä. Toisto on olennainen osa lapsen ensikielen oppimista, sillä kieli kehittyy ja lapsen oma kielisysteemi rakentuu jäljittelemällä puhetta äänteellisellä ja leksikaalisella tasolla. Kyky jäljittelyyn antaa jo pienelle lapselle mahdollisuuden osallistua vuorovaikutukseen aloitteellisenä osapuolena: lapsi toistaa sekä oppiakseen että osallistuakseen. (Suni 2008: 69, 70.) Ensikielen oppimiseen verrattuna toistolla on havaittu olevan samankaltaisia tehtäviä myös toisen kielen oppimisessa, sillä oppijat tähtäävät toistolla sekä osallistumiseen että kielen oppimiseen (Suni 2008: 75–76). Onnenkielessä toisto on erittäin tärkeässä asemassa, sillä sisäistämisen aikana toistetaan suuri määrä kielellistä ja eleellistä substanssia – näin opiskelijalle tarjottu syötös muuttuu kuin huomaamatta opiskelijoiden tuotokseksi ja mahdollistaa oppimisen ja osallistumisen.

Vastaavasti opiskelijat toistavat myös opettajan eletoimintaa tarkasti (eleiden tarkasta toistosta vrt. Paajanen 2015: 90–91). Opiskelijat toistavat opettajan mallieitä sisäistämistilanteissa uskollisesti, mutta spontaanissa vuorovaikutuksessa mallieitä esiintyy huomattavasti vähemmän. Selkeät mallieleiden esiintymät opiskelijoiden keskinäisessä spontaanissa vuorovaikutuksessa jäävät runsaaseen kymmeneen. Mallieleiden spontaaneja esiintymiä saattaa kuitenkin olla enemmän, sillä kaikki opiskelijoiden eleet eivät näkyneet kameroihin. Sisäistämisen lomassa opiskelijat kuitenkin toistavat mallieitä varsinaisen vaaditun toiston lisäksi myös oma-aloitteisesti itsekseen, mikä mahdollisesti kertoo opiskelijoiden kokevan eleet merkityksellisiksi tai vähintäänkin suhtautuvan elehdintään myönteisesti.

Opiskelijat toistavat opettajan mallieleistä kuitenkin lähinnä esittäviä sekä jossain määrin rakenne-eleitä. Muu opiskelijoiden elehdintä on luokiteltu spontaaniin elehtimiseen ja käsitellään luvun 5.2 yhteydessä. Opiskelijat omaksuvat opettajan mallista useimmiten käsimuodon (esimerkiksi avo-

kämmen tai nyrkki), paikan (rintakehän edessä, pään päällä) sekä liikkeen (alhaalta ylös, sivulta sivulle). Toisaalta opiskelija voi myös poimia eleestä toistettavakseen vain jonkin osan. Eleiden havainnointi ja toistaminen on myös hyvin yksilöllistä, sillä osa opiskelijoista toistaa mallieleitä aktiivisesti, kun taas osa jättää kokonaan toistamatta. Myös aktiivisten toistajien eleissä on variaatiota: joku seuraa tarkasti opettajan mallia, toinen toistaa suurpiirteisesti ja kolmas tuottaa eleen, joka huomioi esimerkiksi vain rytmin eikä eleen esittävää puolta. Toistamisen yksilöllinen variaatio on jokseenkin johdonmukaista: aktiivinen toistaa eleitä jatkuvasti ja passiivinen harvemmin. Toisaalta toistamisen aktiivisuuteen vaikuttaa myös tilanne: sisäistämisen aikana seisotaan yleensä puolikaassa, ja seistessään opiskelijat toistavat eleitä huomattavasti paremmin kuin istuessaan.

Esimerkissä 35 suurin osa opiskelijoista suuntautuu tarkkaan toistoon, sillä he poimivat myös opettajan käsimuodon. Jasmine osoittaa kasvojaan opettajan mallin mukaisesti ojennetulla etusormella sanan *muotokuvia* yhteydessä (r. 3). Toisaalta Agnese toistaa eleen suurpiirteisemmin ja viittaa kasvoihin avokämmenellä (r. 3):

Esimerkki 35: muotokuvia (1. vuoropuhelu)

01 K: maalaan maisematauluja? (.)

02 O: öö (.) ¹{↑mutta. my}²{ös?} (.) muotoku}via. (.)

O:¹{levittää kädet sivuille, kyynärpästä



**koukussa, avokämmenet ylöspäin,
ks. kuva 1}**

**O:²{Nostaa vasemman käden etusormi
ojennettuna, muut sormet koukussa otsalle.
Ympyröi kasvot oikealta alas ja vasemmalta
takaisin otsalle.}**

03 K: mutta. ³{myös? ⁴{(.) muotokuva}a.} (.)

**J:³{Nostaa oikean käden otsalle etusormi ojennettuna,
muut sormet koukistettuina. Ympyröi kasvot vasemman
kautta kaksi kertaa.}**

**A:⁴{nostaa oikean käden kasvojen eteen kämmen
avoinna itseän päin, laskee käden hitaasti alas
leuan tasolle}**

Jasmine toistaa useiden muiden opiskelijoiden tavoin opettajan eleen käsimuodon (ojennettu etusormi), paikan (otsasta leukaan ja takaisin otsalle) ja liikkeen (ympyröinti), kun taas Agnese muokkaa mallieleen käsimuodon, paikan ja liikkeen yksinkertaisemmaksi verrattuna Jasminen eleeseen. Agnese pitää kämmenensä avattuna ja jättää kasvot kokonaan ympyröimättä. Suurin osa opiskelijoista suuntautuu Jasminen tavoin tarkkaan toistamiseen myös tilanteissa, joissa eleen merkitystä ei

ole välttämättä ymmärretty. Ensimmäisessä vuoropuhelussa puhutaan suomalaisesta saunasta, ja opettaja liittyy *saunaan* vihtomista kuvaavan esittävän eleen, jossa opettaja koskettaa nyrkissä olevalla kädellä kaksi kertaa kumpaakin hartiaansa. Tämä kulttuurisidonnainen ele ei välttämättä ole opiskelijoille tuttu, ja lausuman *käymmekö suomalaisessa saunassa* toistaminen tuottaa mahdollisesti myös pituutensa vuoksi hankaluuksia. Tästä huolimatta muutama opiskelija poimii jo ensimmäisellä haparoivalla toistokerralla saunaa kuvaavan eleen liikkeen, ja koskettaa hartioitaan kädellään kaksi kertaa, mikä osoittaa opiskelijoiden seuraavan opettajan toimintaa tarkasti.

Äidinkieliselle opettajalle selkeinä näyttäytyvät eleet eivät välttämättä ole opiskelijoiden ymmärryksessä yhtä selkeitä, varsinkin jos on kyse kulttuurisidonnaisista eleistä. Opettaja pyrkii selittämään lausumien merkitystä myös englanninkielisillä käännöksillä, jakamalla eleitä osiin sekä selittämällä näiden osien merkitystä. Esimerkiksi mainittu *käymmekö suomalaisessa saunassa* ja siihen liittyvä vihtominen eivät kuitenkaan aukene opettajan antamalla englanninkielisellä *do we visit Finnish sauna* käännökselläkään, mikäli saunominen itsessään ei ole opiskelijalle tuttua. Aina ei ole helppoa hahmottaa eleiden kulttuurista pohjaa. Kakkoskielisessä luokkahuoneessa eleiden ymmärtämistä tutkinut Hauge (2000) esittääkin, että kulttuurienvälisessä opetustilanteessa eleet ovat potentiaalisia yhteisymmärryksen ongelmapaikkoja myös siinä mielessä, että käytetty ele saattaa muistuttaa opiskelijan ensimmäisessä kielessä käytettävää embleemiä, jolla on hyvin erilainen merkitys (Gullberg 2006a: 109). Samoin lausumien hienovaraiset elevaiheet voivat jäädä huomiotta, ja monivaiheiset eleet toistetaan aineistossani poikkeuksetta heikommin kuin merkitykseltään ja rakenteeltaan selkeät eleet. Joka tapauksessa eleet toimivat oppilaita aktivoivana visuaalisena resurssina, vaikka eleiden merkitys jäisikin alussa epäselväksi. Sime (2006: 211) on todennut, että kakkoskieliset oppijat pitävät eleitä tärkeänä osana oppimisprosessia ja tulkitsevat eleitä funktionaalisesti pyrkien antamaan eleille merkityksen. Onnenkielen opetusmenetelmässä samat eleet toistuvat jatkossa, ja niiden merkitystä tarkennetaan myös itsenäisen vuoropuhelutekstin kääntämisen kautta sekä myöhemmin yhdessä opettajan kanssa.

Eleiden merkityksen ymmärtämättömyydestä saattaa kuitenkin seurata opiskelijalle hämmennäviä tilanteita. Opiskelijoiden toisto on siinä määrin uskollista, että he toistavat useassa tapauksessa myös opettajan tekemät virheet tai vuoronantoon liittyvät avokämmeneleet, mikä voi kertoa eleiden merkityksen ymmärtämisen heikkoudesta. *Matkailusihteerin* yhteydessä opettaja tuottaa eleet ensin väärin päin: määriteosan *matkailu* yhteydessä opettaja hymyilee ja ympyröi huuliaan, ja perusosan *sihteerin* aikana opettaja kävelee paikoillaan. Opettaja korjaa virheensä välittömästi ja toistaa lausuman uudestaan tarkoitettu sana yhdistettynä tarkoitettuun eleeseen. Tästä huolimatta yksi opiskelija toistaa eleen ensimmäisellä kerralla väärän mallin mukaisesti. Myös seuraava esimerkki 36 kuvaa

tilannetta, jossa opiskelijat toistavat eleen väärin eivätkä ihmettele lainkaan eleestä syntyvää merkitystä. Opettaja osoittaa sanan *vaimoni* yhteydessä etusormella summittaisesti nimetöntään (r. 3), mutta moni opiskelija osoittaa rannettaan tai rannekelloaan, kuten Jasmine rivillä 4. Virheellisestä osoittamisen kohteesta huolimatta Jasmine suuntautuu tarkkaan toistoon, sillä hän koskettaa rannettaan opettajan tavoin kaksi kertaa (r. 4). Esimerkki näyttää myös tilanteen, jossa opiskelija toistaa sanaa *työksesi* ja siihen liittyvää mallielettä itsekseen (r. 1).

Esimerkki 36: olemme vaimoni kanssa (1. vuoropuhelu)

01 K: entä mitä teet työksesi (.)

02 J: ¹{työk}sesi työksesi (.)



J:¹{toistaa työeleen itsekseen: kädet nyrkissä toistensa päällä, lyö yhteen kaksi kertaa, ks. kuva 1}

03 O: aa (.) o²{lemme vaimo}³{ni kanssa (.)



O:²{vasen etusormi ojennettuna, koskettaa kämmenselkää nimettömän läheltä kaksi kertaa, ks. kuva 2}

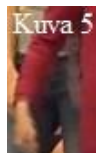


O:³{tuo vasemman käden sivulleen koukussa ja liikuttaa vaakasuunnassa, ks. kuva 3}

04 K: olemme ⁴{vaimo}ni ⁵{kanssa



J:⁴{koskettaa oikean käden etusormella rannettaan kaksi kertaa, ks. kuva 4}



J:⁵{tuo oikean käden sivulleen koukussa, liikuttaa eteen ja taakse, ks. kuva 5}

Opiskelijat eivät näytä lainkaan hämmentyvän ranteen osoittamisen synnyttämästä merkityksestä, ja seuraavalla toistokerralla he osoittavatkin jo sujuvasti nimetöntään. Useassa tapauksessa opiskelijat eivät vaikuta pohtivan eletoimintansa merkityksiä kovinkaan tarkasti. Toisaalta sisäistämisen tavoitteena onkin tarjota kielellistä syötöstä passiiviseen muistiin, eikä kaikkea ole tarkoitus muistaa ja osata heti. Opettajan mallieleiden tulisi kuitenkin olla muodoltaan ja merkitykseltään mahdollisimman selvärajaisia, sillä pelkkä eleiden näkeminen ilman ymmärrystä tuskin edistää oppimista. Toisinaan myös eleiden purkaminen merkityksellisiin osiin ja näiden merkitysosasten avaaminen on paikallaan. Jungheim (1991) on tutkinut embleemien ymmärtämistä kakkoskielisessä vuorovaikutuksessa ja havainnut, että embleemit ymmärrettiin paremmin ryhmässä, jossa opettaja eksplisiittisesti avasi embleemien merkitystä kuin ryhmässä, jossa opiskelijat joutuvat itse päättämään embleemin

merkityksen (Gullberg 2006a: 109). Mallieleiden selkeydellä ja selittämisellä vähennetään myös mahdollisuuksia turhautumiseen, joita voi syntyä opiskelijan joutuessa toistuvasti tilanteeseen, jossa hän ei ymmärrä toistamaansa sanallista tai eleellistä yksikköä.

Paikoittain opiskelijat kuitenkin toistavat eleitä jopa tarkemmin kuin opettaja. Opiskelijat toistavat kielellistä rakennetta kuvaavia rytmielementtejä hyvin tarkasti (kielellistä rakennetta kuvaavien elementtien määrittelystä ks. luku 4.2.2), ja rytmittävät elementtejä tarkasti tavurakenteen mukaan jopa ilman opettajan mallia. Opettaja saattaa rytmittää eleensä vain osittain tai ei lainkaan, mutta tästä huolimatta osa opiskelijoista rytmittää omat eleensä tarkasti tavujen määrän mukaan. Esimerkissä 37 opettaja painottaa sanomaansa selkeästi ja tuottaa rytmittävän eleen, jossa hän levittää koukistetut kätensä sivuilleen avokämmenet ylöspäin ja rytmittää lausuman *tällä hetkellä* laskemalla kädet alas kolme kertaa (r. 1). Opiskelijakuoron toistaessa ainakin Gale sekä neljä muuta opiskelijaa rytmittävät eleensä tarkemmin tavujen mukaan ja laskevat kätensä alas neljä kertaa (r. 2):

Esimerkki 37: *tällä hetkellä* (1. vuoropuhelu)

- ↓ ↓ ↓
- 01 O: ¹{täl}lä ²{het}kel³{lä?} (.)
 O:¹{levittää kädet avokämmenet ylöspäin sivuille,
 kyynärpäistä koukussa, laskee kädet alas kohdissa
 ¹, ² ja ³}
- ↓ ↓ ↓ ↓
- 02 K: ⁴{tällä} ⁵{het} ⁶{kel} ⁷{lä?}
 G:⁴{kädet edessä kyynärpäistä koukistettuna,
 avokämmenet ylöspäin, laskee kätensä alas kohdissa
 ⁴, ⁵, ⁶ ja ⁷, ks. kuva 1}



Seuraavalla toistokerralla opettaja rytmittää eleensä viisi kertaa tavujen määrän mukaan (täl/lä/het/kel/lä) ja opiskelijat toistavat rytmityksen yhtä tarkasti. Ensimmäisellä toistokerralla osa opiskelijoista kuitenkin rytmittää eleensä neljällä iskulla täsmällisen viiden sijaan. Tämä saattaa olla seurausta siitä, että opiskelijat eivät yksinkertaisesti ehtineet mukaan eleen toistoon vielä ensimmäisen tavun kohdalla, kuten aineistossa usein käy – eleiden prosessointi vie kuitenkin hetken.

Aineistoni perusteella rytmittävien eleiden käyttö vaikuttaisi olevan perusteltua ja oppimisen kannalta tehokasta, sillä opiskelijat omaksuvat rytmin nopeasti ja rytmin konkreettinen toteuttaminen saattaa helpottaa kielen rakenteen hahmottamista (ks. esim. McCafferty 2006). Opiskelijat myös selkeästi hakevat rytmiä ensimmäisen vuoropuhelun sisäistämisen alusta lähtien, vaikka ensimmäisillä

toistokerroilla se ei osuisikaan kohdilleen. Joskus opiskelijat myös saattavat yksinkertaistaa esittävän eleen rytmittäväksi eleeksi (opiskelija esimerkiksi vain kääntää kättä edessään kunkin sanan kohdalla tai liikuttaa käsiään rytmissä), mikä kertoo rytmin kokemisesta tärkeäksi.

Varsinaisen vuoropuhelun sisäistämiseen kuuluvan toiston lisäksi opiskelijat käyttävät mallieleitä joitakin kertoja myös spontaanisti aktiviteettien aikana tai vuoropuhelun sisäistämisen lomassa. Opiskelijat käyttävät eleitä kolmella tavalla: 1) pelkkä eleen toisto, 2) sanan merkityksen havainnollistaminen toiselle opiskelijalle sekä 3) laajempien ymmärtämisen ongelmien ratkaisu. Aktiviteeteissa, joissa opiskelijat kysyvät annettuja kysymyksiä toisiltaan, osa opiskelijoista käyttää esittäviä mallieleitä esimerkiksi paljon toistettujen sanojen *ammatti*, *kotoisin*, *suihku* ja *puhua* yhteydessä. Opiskelijat toistavat mallieleitä ajoittain sekä parikeskusteluissa että koko ryhmälle puhuesaan. Esimerkissä 38 Malee ja kameran kuvakulman ulkopuolelle jäävä opiskelija kysyvät toisiltaan kysymyksiä. Malee toistaa mallielettä summittaisesti ja myös väärän sanan yhteydessä. Sanojen *ammatti* ja *työ* yhteydessä on opetettu ele, jossa kädet ovat nyrkissä ja nyrkkejä lyödään päällekkäin yhteen muutama kerta, vaihdetaan toinen nyrkki päälle ja lyödään taas yhteen. Malee kuitenkin käyttää *työn* mallielettä paitsi sanan *työksesi* yhteydessä (r. 6), myös kysyessään, mistä opiskelija on kotoisin (r. 2):

Esimerkki 38: kotoisin ja työksesi (aktiviteetti)

01 M: ¹{aaa (.)} ²{mitä ö} (.)} ³{mistä sinä (.)}

M:¹{nostaa kädet eteensä, vasen käsi ylempänä kuin oikea}



M:²{lyö vasemman avokämmenen oikean päälle,
ks. kuva 1}



M:³{lyö vasemman nyrkin oikean päälle,
molemmat nyrkissä, ks. kuva 2}

02 M: mis⁴{tä: sinä} olet ⁵{kotoisin (.)}

M:⁴{lyö vasemman nyrkin oikean päälle, molemmat nyrkissä,
ks. kuva 2}

M:⁵{lyö vasemman nyrkin oikean päälle,
molemmat nyrkissä, ks. kuva 2}

03 ?: (3.0)

04 M: I:raki- (.)

05 ?: (2.2)

06 M: ⁶{Irakista (.)} ⁷{mitä sinä (.)} ⁸{sesi}

M:⁶{nyökkää, laskee vasemman avokämmenen oikean päälle,
ks. kuva 1}

M:⁷{nostaa kädet eteensä nyrkissä,

vasen käsi ylempänä kuin oikea}

**M:⁸{lyö vasemman nyrkin
oikean päälle, molemmat
nyrkissä, ks. kuva 2}**

Malee toistaa eleet ohimennen ja muodoltaan summittaisesti ja käyttää eleitä myös väärin korrelaattien yhteydessä (r. 2). Mallieleiden toistaminen opiskelijoiden välisessä spontaanissa vuorovaikutuksessa onkin yleensä edellä kuvatun kaltaista, ja pelkkä mallieleen toisto vaikuttaa tapahtuvan lähes tiedostamattomasti. Mikä sitten on eleiden toistamisen syynä tilanteissa, joissa eleet toistetaan summittaisesti eivätkä ne vaikuta olevan suunnattuja vuorovaikutuksen muille osanottajille? Syitä on mahdotonta täysin tavoittaa, mutta voidaan olettaa, että opiskelijat ovat opettajan mallin ja kehotusten myötä orientoituneet elehtimiseen ja toistavat osittain tottumuksesta. Opiskelijoita ei missään tapauksessa pakoteta toistamaan, joten on mahdollista että, opiskelijat kokevat eleiden toistamisen mielekkääksi. Kuitenkin opiskelijan puhuessa koko ryhmälle mallieleiden redundantilla toistolla saattaa olla myös vuorovaikutuksellisia tehtäviä, sillä eleiden käyttäminen voi auttaa muita opiskelijoita ymmärtämään. Eleiden summittainen muoto voi kertoa paitsi siitä, että eleellä on lähinnä itselle suunnattuja funktiota tai siitä, että opiskelijat olettavat eleen ja sen merkityksen olevan kaikkien osallistujien jakamaa yhteistä tietoa, jolloin summittainenkin elehtiminen voi riittää palauttamaan sanan merkityksen mieleen. Eleiden toistolla voi lisäksi olla myös sosiaalisia merkityksiä, sillä ryhmälle muodostuu vuoropuhelun sisäistämisessä käytetyistä eleistä yhteinen, jaettu elerepertuaari, jolloin eleiden käytön on mahdollista kokea ilmentävän samaan ryhmään kuulumista.

Pelkän toistamisen lisäksi opiskelijat myös selittävät sanojen merkityksiä toisille opiskelijoille käyttäen opettajan mallieleitä. Opiskelijat esimerkiksi palauttelevat mieliin ilmansuuntien nimiä ja pyrkivät yhdistämään oikean sanan oikeaan ilmansuuntaan osoittamalla opettajan mallin mukaan suoralla kädellä tarkoitettuun ilmansuuntaan eli ylös, alas, oikealle tai vasemmalle. Tällöin eleillä on vuorovaikutuksellinen tehtävä osana merkitysneuvottelua, jossa pyritään pääsemään yhteisymmärrykseen sanojen merkityksistä. Mallieleen toistaminen voi olla osa lyhyttä sekvenssiä, jossa opiskelija ilmaisee epävarmuutensa sanan merkityksestä ja toinen opiskelija vastaa tuottamalla mallieleen, jonka myötä opiskelija saa mahdollisesti palautettua sanan merkityksen mieleensä. Usein sanan merkityksen selittäminen toiselle opiskelijalle on ohikiitävä hetki sisäistämisen lomassa, jolloin opiskelija toistaa opettajan mallieleen uudestaan toiselle opiskelijalle. On kuitenkin kyseenalaista, riittääkö tällainen yksinkertainen toisto synnyttämään ymmärrystä.

Toisinaan ymmärtämisen ongelmien ratkaiseminen muodostaakin laajemman sekvenssin, jossa opiskelijat jakavat opettajan mallielettä ja lausumaa osiin ja selittävät näiden osien merkitystä.

Esimerkissä 39 Amir kysyy, mitä *lasinpuhaltaja* tarkoittaa ja Gale ryhtyy selittämään sanan merkitystä Amirille käyttäen opettajan mallielettä, mutta jakaen sitä pienempiin osiin ja kuvaillen lasin puhaltamisen prosessia sekä sanallisesti englanniksi että eleillä. Gale piirtää ilmaan pyöreää lasipullon muotoa, putkea ja esittää puhaltamisen toimintoa (r. 3, 4, 5):

Esimerkki 39: lasinpuhaltaja (1. vuoropuhelu)

01 K: lasinpuhaltaja (.)

02 A: what's this (.)
(osa litteraatista poistettu)

03 G: yeah (.) ¹{glass (.)} ²{big} (.) ³{fancy} ⁴{glass (.)}

G:¹{nostaa kädet suun eteen, ks. kuva 1}

G:²{laskee kädet eteensä kämmenet alaspäin}



G:³{kääntää avoimiksi hahmotellen pyöreän muodon}

G:⁴{nostaa kädet suun eteen, ks. kuva 1}

04 G: (-) big} ⁵{(.)} pipe} (.) ⁶{glass}

G:⁵{kädet suun edessä, suoristaa vasemman käden, ks. kuva 2}



G:⁶{kämmenet eteen pyöreää muotoa hahmotellen}

05 G: ⁷{and then you go (.)} ⁸{pfff (.)}

G:⁷{kädet suun eteen, ks. kuva 1}

G:⁸{sama käsimuoto, puhaltaa}

06 G: ⁹{and blows a (-) (.) corpora[te glass}

G:⁹{hahmottelee ilmaan pyöreän muodon 2 krt, ks. kuva 3 ja 4}



07 A: [aaa

Gale hyödyntää esimerkissä opettajan esittävää mallielettä, mutta muokkaa sitä omiin tarkoituksiinsa jakaen elettä osiin ja selittäen näiden osien merkitystä sanallisesti. Gale hahmottelee käsillään kunkin lasipullon osan ja esittää myös puhaltamista. Lopuksi myös Amir osoittaa ymmärtäneensä (r. 7). Galen ja Amirin merkitysneuvottelusekvenssi jää muilta huomiotta, sillä opettaja ryhtyy selittämään *lasinpuhaltajan* merkitystä vieraskielisten käännösten kautta sekä naputtamalla ikkunaa

ja siten kiinnittämällä opiskelijoiden huomion lasiin materiaalina (ks. luku 4.1.2, esimerkki 17). Samoin Galen käyttämä tarkentava elehtiminen ratkaisi ymmärtämisen ongelman. Luokkahuoneessa onkin tarjolla useita multimodaalisia resursseja, joita voidaan hyödyntää vuorovaikutuksen tukena (ks. esim. Jurvela 2016).

Mallieleiden toistaminen on Onnenkielen suggestopedisillä oppitunneilla myös hauskuuden lähde. Eleet jo itsessään ovat usein hauskoja, ja osa opiskelijoista liioittelee eleitä entisestään synnyttäen huvittuneisuutta muussa ryhmässä. Aineiston perusteella elehtiminen tuo oppitunteihin aktiivisuutta ja iloa – opiskelijat vaikuttavat olevan opetuksessa aivan eri tavalla läsnä osallistuessaan aktiivisesti eleiden toistamiseen kuin istuessaan ja vain kuunnellessaan opettajaa.

5.2 Spontaanien eleiden käyttäminen

Suurin osa opiskelijoiden elehdinnästä vapaamuotoisemman keskustelun aikana on spontaania elehdintää, eikä luvussa 5.1 käsiteltyjä Onnenkielen suggestopedisen opetusmetodin esittäviä mallieleitä. Useimmat opiskelijat eivät käytä metodin eleitä vuoropuhelun sisäistämiseen kuuluvasta toistosta erillään, ja toisaalta runsas elehdintä sekä mallieleiden toistaminen vaikuttavat kasautuvan samoille opiskelijoille. Opiskelijat kuitenkin elehtivät paljon, ja käyttivät kaikkia samoja elehtimisen tyyppejä kuin tässä tutkimuksessa on saatu selville opettajan käyttävän suggestopedisessä S2 luokkahuonevuorovaikutuksessa: semanttisia merkityksiä selittäviä, pragmaattisia sekä vuorovaikutuksen kulkua jäsentäviä eleitä (ks. luvut 4.1, 4.2 ja 4.3). Opiskelijoiden käyttämät eleet kuitenkin eroavat opettajan eleistä selkeydeltään ja tarkkuudeltaan, sillä opettajan eleet ovat korostetun selkeitä. Opiskelijoiden spontaani elehdintä on tahdiltaan nopeaa, ja kaikille eleille on mahdotonta antaa yhtä selkeää merkitystä kuin opettajan käyttämille eleille – opiskelijat elehtivät kuten arkisessa vuorovaikutuksessa ja tällöin keskustelijat tuskin miettivät jokaisen käden heilautuksen tarkkaa merkitystä.

Tämä luku antaa yleiskuvan opiskelijoiden käyttämien eleiden variaatiosta, mutta aineiston pohjalta ei ole mahdollista antaa kattavaa kuvaa kaikista opiskelijoiden välisessä vuorovaikutuksessa esiintyvistä eleistä tai eri elekategorioiden yleisyydestä, sillä aineiston luonteesta johtuen kaikkia eleitä ei ole voitu havainnoida riittävällä tarkkuudella.

5.2.1 Eleet selittämässä semanttisia merkityksiä

Opiskelijat käyttivät esittävien eleiden tyypeistä sekä kuvailua että pantomiimia, joka vaikuttaisi olevan käytössä yleisempi. Esittävät eleet ovat lähes poikkeuksetta käytössä ymmärtämisen ongelmien ratkaisussa, ja redundanttia puhetta säestävää elehdintää esiintyy varsin vähän. Opiskelijat käyttävät

aineistossa säestäviä pantomiimieileitä esimerkiksi *kirjoittamisen* (opiskelija kirjoittaa sormellaan ilmaan tai jäljittelee näppäimistöllä kirjoittamista) ja *puhumisen* (opiskelijaa avaa ja sulkee kättään suun edessä) yhteydessä, mutta nämä esiintymät voidaan ajatella myös edellisessä luvussa 5.1 käsitellyksi mallieleiden toistoksi. Opiskelijat käyttävät esittäviä eleitä yleensä selittämään sanojen semanttisia merkityksiä sekä varmistamaan oikean merkityksen ymmärtämisen. Eleet toimivat multimodaalisena resurssina, jonka avulla selvennetään epäselviä vuorovaikutuksen kohtia.

Kaikki annetut esimerkit liittyvät tilanteisiin, joissa merkityksiä pyritään selventämään eleillä. Esimerkissä 40 opettaja kuvailee *metsuria* pantomiimilla, jossa hän sahaa puuta (r. 3, 8, 14, 17) ja sitten esittää kädellään (r. 1) ja kehoillaan (r. 8) puun kaatumista (ks. myös luku 4.1.1.3, esimerkki 10). Metsuri on usealle opiskelijalle vaikea sana, ja Jasmine kysyy sanan merkitystä (r. 2), jolloin opettaja toistaa eleensä (r. 3, 4). Tämän jälkeen Jasminella on kaksi mahdollista merkitysvaihtoehtoa (*treecutter* ja *gardener*) ja hän osoittaa ymmärtäneensä sanan *treecutter* merkityksen käyttämällä puun hakkaamista esittävää elettä (r. 5). Myöhemmin myös Amir käyttää sahaamista esittävää elettä (r. 12):

Esimerkki 40: *treecutter* (1. vuoropuhelu)

01 O: ¹{metsuri} ²{(.)}

O:¹{kädet yhdessä kehon edessä, ks. kuva 1}



O:²{kääntää vasemman käden kyynärpästä taitettuna vasemmalle, ks. kuva 2}



02 J: what is this name? (.)

03 O: lumberjack (.) okei ³{(.) trrrrrr}

O:³{kädet yhdessä kehon edessä, ks. kuva 1, liikuttaa vasemmalle kuin sahaten}

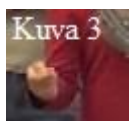
04 O: ⁴{(.) puu kaatuu (.) a tree [falls] (.)

O:⁴{kääntää ylävartaloaan vasemmalle, käsi on kyynärpästä taitettuna ja kääntyy vasemmalle, ks. kuva 2}

05 ?: [treecutter (.)

06 J: ⁵{treecutter} (.) ⁶{gardener (.)}

J:⁵{lyö oikealla kädellä edestään vasemmalle}



J:⁶{liikuttaa oikeaa kättä vasemmalle}

07 O: no=no=no (.) okei (.) ⁷{machine (.) machine}

- O:⁷{kädet yhdessä paikoillaan kehon edessä,
ks. kuva 1}
- 08 O: ⁸{trrrrr} (.) ⁹{puu (.) a tree} (.) ¹⁰{phiu} (.)
O:⁸{sama käsien muoto, liikuttaa käsiä vasemmalle kuin sahaten}
O:⁹{seisoo suorana ja osoittaa kahden käden
etusormilla itseään}
O:¹⁰{kääntää ylävartaloaan
vasemmalle, käsi kyynärpäältä
taitettuna ja kääntyy
vasemmalle, kuva 2}
- 09 J: aa (.) ¹¹{treecutter} (.)
J:¹¹{sormet supussa, heiluttaa kättä ranteesta
edestakaisin}
- 10 O: joo (.) puu kaatuu (.) mutta am¹²{matti(.) profe}ssion (.)
metsuri (.)
O:¹²{kädet kyynärpäältä koukussa,
avokämmenet eteen}
- 11 K: metsuri (.)
- 12 A: in our country this is differ¹³{ent (.) °like this° (.)}
-  A:¹³{vasen käsi suorana, liikuttaa
oikeaa kättä eteen ja taakse kuin
sahaten, ks. kuva 3}
- 13 A: [no machine ¹⁴{so (.) they cut a tre[e}
A:¹⁴{toistaa eleen}
- 14 O: [hehehe [okei (.) okei
- 15 O: ¹⁵{so this is the (.) shshs[h}
O:¹⁵{liikuttaa käsiä
edestakaisin kuin sahaten,
ks. kuva 4}
- 
- 16 A: [¹⁶{yeah (.)}
A:¹⁶{toistaa oman sahaamiseleensä}
- 17 O: sahalla (.) saha (.) ¹⁷{shhh}
O:¹⁷{toistaa oman sahaamiseleensä}

Amir esittää pantomiimilla sahaamista (r. 12, 13, 16) ja osoittaa siten ymmärtäneensä puheenaiheen. Amir haluaa kuitenkin tuoda keskusteluun uuden vivahteen, sillä hän esittää eleellään käsin sahaamista. Amir ilmaisee samalla englanniksi, että hänen kotimaassaan metsurin ammatti on erilainen, koska puiden kaatamisessa ei käytetä koneita. Opettaja ymmärtää vaivattomasti Amirin eleen

merkityksen, sillä hän toistaa Amirin eleen ja antaa sille suomenkielisen vastineen *saha* (r. 14, 17). Esimerkissä opiskelijan ele toimii onnistuneesti viestinnän välineenä. Leksikaalisten ongelmien ratkaisemista luonnehtii aktiivinen merkityksen yhdessä rakentaminen: sekä äänessäolija että vastaanottaja osallistuvat aktiivisesti prosessiin hyödyntäen katsetta, eleitä ja puhetta kunnes yhteinen ymmärrys on saavutettu. Puhuja pyrkii synnyttämään osallistumista, ja keskustelukumppani toistaakin usein puhujan eleitä ja sanoja, jolloin leksikaalisten ongelmien ratkaisuun kohdistetaan paljon huomiota. (Gullberg 2011: 146.) Näin käy myös esimerkissä, kun opettaja ja Amir toistavat *sahaa*-miselettä ikään kuin osoittaakseen päätyneensä yhteiseen ymmärrykseen eleen merkityksestä (r. 16, 17). Vuorovaikutuksen osapuolten eleiden toistolla onkin havaittu osoitettavan yhteisymmärrystä (ks. esim. Paajanen 2015).

Myös osoittamista hyödynnetään opiskelijoiden keskuudessa runsaasti. Opiskelijat viittaavat keskustellessaan usein toisiinsa avokämmenellä esittäessään kysymyksiä tai vastatessaan niihin. McCafferty (2002: 198) on havainnut kakkoskielisten puhujien käyttävän vastaavanlaisia osoittavia eleitä eli osoittavan itseään ja keskustelukumppaniaan sekä välittömässä läheisyydessä että kauempana olevia objekteja. Esimerkissä 41 Gale ja Said kysyvät toistensa kansallisuuksia ja Said käyttää minään ja sinään viittaavia eleitä suuntaamalla avokämmenet joko itseensä (r. 2) tai Galeen päin (r. 3):

Esimerkki 41: minkä maalainen olet (aktiviteetti)

01 S: minkä maalainen sinä olet (2.9)

02 S: ¹{minä olen} ²{syyrialainen} (.)

S:¹{tuo kädet rinnan eteen avokämmen itseen päin}

S:²{heilauttaa käsiään ylöspäin, avokämmenet ylöspäin}

03 S: ³{minkä maalainen} sinä olet

S:³{heilauttaa käsiään Galeen päin, avokämmenet ylöspäin}
(1.7)

04 G: minä olen (.) ee (.) irlantilainen

Minään ja sinään viittaavat eleet jäsentävät vuorovaikutustilanteen kulkua ja tekevät vuorotellusta näkyvämpää. Saidin Galeen päin suuntaama avokämmenele (r. 3) voidaan ymmärtää myös vuoronannoksi, jolloin eleellä on selkeä vuorovaikutuksellinen tehtävä. Saidin ja Galen esimerkissä käyttämät eleet ovat kuitenkin tavanomaisia keskustelussa käytettäviä eleitä, eikä esimerkin 41 tilanteessa esiinny erityisiä ymmärtämisen ongelmia – elehtimisessä voi olla kyse havainnollistamisen tai jäsentämisen sijaan myös automatisoituneesta tavasta elehtiä vuorovaikutustilanteissa.

Henkilöihin viittaamisen lisäksi opiskelijat osoittavat myös esineitä ja paikkoja luokassa, ja osoittamista käytetään myös antamaan vinkkejä toisille ja siten selventämään merkityksiä. Esimerkiksi kun opettaja kysyy Galelta, mihin aikaan tämä on pukeutunut aamulla, ja Gale ei muista *aika*-sanana merkitystä, Irina osoittaa kynällä kelloaan auttaakseen Galea ymmärtämään kysymyksen. Toisaalta opiskelijoiden elehdinnässä osoittaminen toimii puhtaasti myös huomion kohdistimena (opiskelija esimerkiksi osoittaa vieruskaverilleen tarkastelun kohteena olevan kohdan paperista) tai automatisoituneena viittaamisena esimerkiksi keskustelukumppaniin eikä niinkään merkitysten selittäjänä tai havainnollistajana, kuten opettajan osoittavat eleet usein toimivat.

Opiskelijoiden esittävien eleiden käyttöä luonnehtii ensisijaisesti vuorovaikutuksellisuus: opiskelijat eivät käytä spontaanisti juurikaan redundantteja eleitä, vaan esittäviä eleitä käytetään merkitysten selittämisessä ja yhteisymmärryksen ongelmien ratkaisussa. Myös osoittavia eleitä käytetään huomion kohdistamisen lisäksi havainnollistamaan merkityksiä. Ymmärtämisen ongelmia ratkaistessa eleet eivät ole mallieleiden toiston tavoin muodoltaan summittaisia, vaan elehtiminen on tarkempaa (vrt. Eskildsen & Wagner 2015: 291), mikä kertoo siitä, että eleitä käytetään vuorovaikutuksellisesti.

5.2.2 Eleet välittämässä pragmaattisia merkityksiä

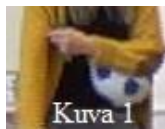
Opiskelijat käyttävät pragmaattisia eleitä runsaasti esimerkiksi kysyessään (*minkä maalainen sinä olet*: opiskelija levittää kädet sivulle avokämmenet ylöspäin), antaessaan esimerkkiä (*olen syyrialainen*: opiskelija tuo kädet eteensä avokämmenet ylöspäin), osoittaessaan vaihtoehtoisuutta (opiskelija selventää sanahahmoltaan samankaltaisten sanojen *kadun* ja *kaadun* erilaisuutta asettamalla ne eleellä vierekkäin ilmaan) sekä kieltoa (*ei minä en ole*: opiskelija heilauttaa kättään kämmen alaspäin). Eriytisesti kysyttäessä yleisin käsimuoto on avokämmen ylöspäin, kuten todettiin myös opettajan pragmaattisten eleiden yhteydessä (ks. luku 4.2). Opiskelijat käyttävät pragmaattisia eleitä samoissa funktioissa ja muodoltaan samankaltaisina kuin opettaja, mikä tukee käsitystä pragmaattisista eleistä arkipäiväiseen vuorovaikutukseen kuuluvana elehdintänä. Opiskelijoiden pragmaattisia eleitä luonnehtii nopeatempoisuus ja epämääräisyys, jolloin eleille ei ole mahdollista antaa yhtä tarkkaa tulkintaa kuin opettajan selvärajaisille eleille. Epämääräinen elehdintä voidaan kuitenkin tilanteesta riippuen ymmärtää myös metapragmaattiseksi elehdinnäksi, jonka on havaittu olevan kakkoskielisen oppijan tyypillisin ele. Metapragmaattinen elehdintä kertoo käynnissä olevasta viestinnällisestä ponnistelusta merkiten esimerkiksi sananhakua semanttisen sisällön sijaan. (Gullberg 2006a: 112; Gullberg 2011: 146.)

Vaikka opiskelijat käyttävät kaikkien pääryhmien eleitä, kuitenkin tässä tutkimuksessa määriteltyä pragmaattisten eleiden alaluokkaa eli käännöseleitä ei esiinny opiskelijoiden tuotoksessa.

Funktioltaan vastaavia tarjoavia avokämmeneleitä esiintyy toisinaan, mutta varsinaisia käännöseleitä ei. Kiinnostavaa on myös, että opiskelijat käyttävät kielellistä rakennetta näkyväksi tekeviä eleitä: opiskelijat esimerkiksi piirtävät kirjaimia ilmaan sekä rytmittävät eleensä sanojen (*mistä olet kotoisin*: opiskelija laskee kätensä eteensä kolme kertaa) tai tavujen (*minkä maa-lai-nen sinä olet*: opiskelija liikuttaa kättään yläviistoon ja nostaa kättä hieman kunkin tavun kohdalla) määrän mukaan. Esimerkissä 42 Gale ei ymmärrä opettajan kysymystä ja pyytää tarkennusta kysymykseen *mihin aikaan*. Samalla Gale sijoittaa sanat *mihin* ja *aikaan* käsieleellä vierekkäin ilmaan tehden näin kielellistä rakennetta näkyväksi ja selventäen ymmärtämisen ongelman liittyvän juuri näihin sanoihin (r. 8):

Esimerkki 42: *mihin aikaan* (aktiviteetti)

01 O: aa {mihin ¹{aikaan} laitoit ²{vaatteet päälle} (1.8)



O:¹{koskettaa rannettaan etusormella 2 krt}



O:²{vetää kuvitteelliset

hihat käsiin (ks. kuva 1) ja housut jalkaan, ks. kuva 2}

02 G: mihin aikaa[n

03 O: [mumum (.) at w[hat time (.)

04 G: [eeem

05 G: ee (.) ee (.)

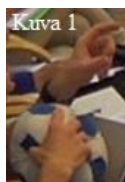
06 O: à quelle heure (.) mihin aikaan (.)

07 G: ee (.) minä: (.) ³{what sorry what's the} (.)

G:³{osoittaa vasemman käden etusormella opettajaa ja eteensä}

08 G ⁴{(-) the question again} (.) ⁵{mihin ⁶aikaan}

G:⁴{osoittaa vasemman käden etusormella eteensä}



G:⁵{vasemman käden peukalon ja etusormen väliin jää vähän tilaa (ks. kuva 1), ⁶siirtää hieman oikealle}

Esimerkissä sanat *mihin* ja *aikaan* ikään kuin asettuvat peukalon ja etusormen väliseen tyhjään tilaan ja käsimuodon siirtäminen kuvaa sanojen peräkkäistä asettumista (r. 8). Vastaavaa elehdintää esiintyy aineistossa enemmänkin. Rakennetta kuvaaviin eleisiin kuuluvat myös eleet, joissa opiskelijat pyörittävät kättään sanojen tahdissa (*kuinka sinä voit*: opiskelija pyörittää kättään kolme kertaa). Tällaisia eleitä esiintyy myös opiskelijoiden toistossa, sillä muutamat opiskelijat redusoivat opettajan esittävät eleet omassa toistossaan ainoastaan rytmittäviksi ja pyörittävät kättään sanojen tahdissa.

5.2.3 Eleet jäsentämässä vuorovaikutuksen kulkua

Opiskelijat käyttävät samoja tässä tutkimuksessa vuorovaikutusta jäsentäviksi luokiteltuja eleitä kuin opettajakin. Opiskelijat esimerkiksi antavat toisilleen vuoroja (*entä sinä*: opiskelija kääntää avokämmen toiseen opiskelijaan päin) sekä mallintavat vuorottelua viittaamalla vuoroin itseensä ja keskustelukumppaniinsa. Tyypillisin vuorovaikutusta näkyvästi jäsentävä opiskelijoiden käyttämä ele liittyy pyytämiseen ja toistamiseen. Tämä ele on samanlainen kuin opettajan käyttämä pyörittävä ele, jolla hän kehottaa toistamaan sekä pyytää opiskelijoilta vastausta (ks. luku 4.3, esimerkit 29–31). Opiskelijat pyytävät usein nimenomaan opettajalta apua kättä pyörittämällä. Esimerkissä 43 Jasmine pyytää kahdesti opettajalta puuttuvan sanan suuntaamalla katseensa opettajaan sekä pyörittämällä kättään (r. 6, 12):

Esimerkki 43: käydä lenkillä (aktiviteetti)

01 O: sitte ¹{(1.0) käydä lenkillä (2.6)}

O:¹{hölkkää pienen ympyrän}

((osa litteraatista poistettu))

02 O: aaa (.) Jasmine (.) ²{käytkö sinä lenkillä joka päivä} (.)

O:²{ottaa muutamia hölkkäaskelia}

03 O: do you go jogging every day (.) tu fais la (.) jogging

04 O: [(.) chaque jour (.)

05 J: [kyllä?

06 J: kyllä minä:? (.) ööö ³{(.)}



J:³{katsoo opettajaa, pyörittää kättä edessään, ks. kuva 1}

07 O: käyn? (.)

08 J: käy[n?

09 O: [⁴{käydä (.) mm (.)}

O:⁴{astuu eteen ja taakse}

10 J: käyn? (.) öö [joka ilt-

11 O: [⁵{<lenkillä>}

O:⁵{hölkkää paikallaan}

12 J: öö joka ilta:? (.) ⁶{(.)}

J:⁶{pyörittää kättään edessään}

13 O: lenkillä (.)

14 J: len- (.) lenkillä (.)

15 O: joo

Opettaja antaa Jasminelle aikaa vastata eikä ryhdy heti Jasminen puheen tauottua tarjoamaan oikeaa sanaa. Opettaja kuitenkin reagoi Jasminen pyyntöihin vastauksella heti (r. 7, 13), kun tämä on

eleellisesti esittänyt pyynnön. Jasmine hyödyntää kehollista toimintaa, eikä ryhdy kysymään opettajalta apua sanallisesti. Elein toteutettu pyyntö onkin hyvin tehokas ja ekonominen, sillä se ei vaadi opiskelijalta kielellistä ponnistelua, vie vain vähän aikaa ja opettaja vastaa pyyntöön nopeasti.

Opiskelijoiden vuorovaikutuksen kulun jäsentämiseen käyttämät eleet ovat ajoittain hyvin hienovaraisia ja perustuvat pitkälti kokonaisvaltaiseen puheen, kehon ja prosodian hyödyntämiseen. Opettaja kuitenkin havainnoi opiskelijoiden elehdintää tarkasti ja huomioi herkästi opiskelijoiden eleitä. Seuraava esimerkki 44 näyttää, miten hienovaraisesti opiskelijat käyttävät eleitä jäsentämään vuorovaikutuksen kulkua. Filip merkitsee kysymyksen pragmaattisella avokämmeneleellä (r. 3, 5) sekä osoittaa yhteisymmärrystä nyökkäämällä (r. 5, 8) ja heilauttamalla kättään nopeasti opettaja kohti (r. 5, 8):

Esimerkki 44: heräätkö ja nousetko (aktiviteetti)

01 O: aa (.) Filip (.) heräätkö ja nousetko (.)

02 O: viikonloppuna (.) ¹{kello seitsemän} (.)

**O:¹{osoittaa vasemman käden
etusormella rannettaan 2 krt}**

03 F: *aa ei? en (.) aa (.) ²{h:eratko: (.)}

F:*katse opettajassa



**F:²{kääntää avokämmenen opettajaan,
ks. kuva 1}**

04 O: en ³{herää?} (.)

**O:³{asettaa sanan ilmaan, peukalon ja
etusormen välissä vähän tilaa}**

05 F: ⁴{en herää?} (.) aa * (.) ⁵{ (.) se*t- (.) seitsema:n (.)

**F:⁴{nyökkää, kääntää kämmenen alaspäin, heilauttaa
opettajaa kohti, ks. kuva 2}**



F:*katse paperiin

**F:⁵{avokämmen ylöspäin, liikuttaa
hieman vaakasuunnassa, ks. kuva 1}**

F:*katse opettajaan

06 F: *s sss (.)}

F:*katse paperiin

07 O: ⁶{kello *seits[emän]}

**O:⁶{osoittaa ja koskettaa vasemman käden etusormella
rannettaan 3 krt}**

F:*katse opettajaan

08 F: [⁷{kello seitsemän (.) joo (.)



F:⁷{nyökkää ja heilauttaa oikeaa kättään
nopeasti opettajaan päin, ks. kuva 3}

09 O: mm

Rivillä kolme Filip tuottaa epävarmasti vastausehdotuksen muodossa *heräätkö* ja ilmaisee epävarmuuttaan nousevalla intonaatiolla sekä kysymystä merkitsevällä pragmaattisella avokämmeneleellä. Tämän lisäksi Filip ilmaisee odottavansa opettajalta varmistusta vastauksen oikeellisuudesta kiinnittämällä katseensa opettajaan ja pyytäen vastausta avokämmeneleellä. Opettaja huomaa Filipin eleet sekä muut puheenvuoron piirteet ja tuottaa seuraavat vuorot preferoidulla tavalla vastaten Filipin pyyntöihin. Filip ei suoraan puheessa pyydä opettajalta apua, mutta puheen tauot, äänteiden venytykset, kysyvä avokämmenele sekä Filipin opettajaan suuntaama katse merkitsevät Filipin vuoron ongelmalliseksi, ja opettaja tarjoaa Filipille puuttuvat sanat ja kieliopilliset muodot. Vastauksen saatuaan Filip osoittaa ymmärtäneensä opettajan tarjoamat sanat toistamalla sanallisen yksikön, nyökkäämällä ja heilauttamalla kättään opettajaa kohden myöntävänä eleenä (r. 5, 8). Filip välittää näin eleillään vuorovaikutusta jäsentäviä merkityksiä, jotka ovat luettavissa ainoastaan Filipin kehollisesta toiminnasta. Edeltävä esimerkki ja koko analyysi osoittavatkin, että vuorovaikutustilanteet koostuvat useista, mitättömän pienistä mutta kuitenkin merkityksellisistä vuorovaikutuksen piirteistä, jotka ovat luonteeltaan multimodaalisia ja rakentavat vuorovaikutustilanteita yhdessä samanarvoisesti. (ks. esim. Streeck, Goodwin & LeBaron 2011).

6 TULOKSET JA POHDINTA

Tässä tutkimuksessa olen tarkastellut opettajan ja oppijoiden eleitä osana suggestopedista suomi toisena kielenä -luokkahuonevuorovaikutusta. Tutkimukseni sijoittuu keskustelunanalyyttiseen viitekehukseen, ja siinä hyödynnetään tutkimusmenetelmänä multimodaalista vuorovaikutusanalyysiä. Tutkimuksessani tunnustetaan vuorovaikutuksen multimodaalisuus ja eri vuorovaikutusresurssien samanarvoisuus, ja eleitä on tarkasteltu vuorovaikutustilanteissa yhdenvertaisina puheen ja materiaallisen ympäristön resurssien kanssa. Tässä tutkimuksessa tehty analyysi Onnenkielen kakkoskielisen luokkahuonevuorovaikutuksen eleistä osoitti odotuksenmukaisesti sekä opettajan että opiskelijoiden elehdinnän olevan runsasta ja eleiden ilmaisevan moninaisia merkityksiä. Merkitysten ilmaisemisen lisäksi eleillä osoittautui olevan monia tehtäviä osana vuorovaikutusta, sillä eleillä esimerkiksi havainnollistetaan sanottua ja siten rakennetaan yhteisymmärrystä, ratkaistaan ymmärtämisen ongelmia, korostetaan tärkeitä seikkoja, annetaan vuoroja ja luodaan luokkaan hyvää ilmapiiriä. Tutkimuksen pohjalta esitänkin, että elehdinnästä suodatettava tieto voi auttaa monella tavalla lausuman semanttisen sisällön sekä vuorovaikutustilanteiden ymmärtämisessä. Eleet toimivat suomi toisena kielenä -luokkahuonevuorovaikutuksessa multimodaalisena resurssina, jolla vaikutetaan monin tavoin osanottajien välisen yhteisymmärryksen syntymiseen sekä vuorovaikutuksen kulkuun.

Analyysissani olen kuvannut, miten opettaja ja opiskelijat käyttävät eleitä sekä millaisia tehtäviä eleillä on osana vuorovaikutusta. Kysymys *miten* sisältää sekä eleiden muodon että eleiden funktioiden tarkan kuvailun, eleiden esiintymien runsauden sekä eleiden ja puheen vastavuoroisen suhteen tarkastelun. Yksi tämän tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia on suggestopedisessä S2-luokkahuonevuorovaikutuksessa esiintyvien eleiden kirjon kuvaaminen ja ryhmittely luokkiin. Tämä tutkielma antaakin jokseenkin laajaan aineistoon perustuvan katsauksen siitä, millaista elehdintää suggestopedisten suomi toisena kielenä -oppituntien vuorovaikutuksessa esiintyy täyttäen näin S2-tutkimuksen aukkoa. Vastaavaa kokonaisvaltaista esitystä kakkoskielisten S2-oppituntien elehdinnästä ei ole aikaisemmin tehty, sillä tutkimuksissa on keskitytty yksittäistapausten tai tiettyjen eleiden analysointiin (ks. esim. Jurvela 2016; Lehtimaja 2007). Tutkimustulosten yleistämisessä on kuitenkin muistettava, että tässä tutkimuksessa on tarkasteltu suggestopedistä luokkahuonevuorovaikutusta eivätkä tulokset ole suoraan yleistettävissä perinteiseen S2-opetukseen, vaikka ne tarjoavatkin vahvoja suuntaviivoja.

Eleiden kirjon kuvaamisessa hyödynnetty ja aineiston ehdoilla tehty ryhmittely semanttista sisältöä selittäviin, pragmaattisiin ja vuorovaikutuksen kulkua jäsentäviin eleisiin osoittautui onnistuneeksi, sillä eleet jakautuivat luontevasti näihin luokkiin. Käytetyt eleluokat ja -tyypit itsessään perustuvat enimmäkseen aiempaan eleistä tehtyyn tutkimukseen, mutta tässä tutkimuksessa on tehty

empiirisiä havaintoja siitä, millaisia merkityksiä eleillä kuvataan ja mihin tehtäviin eleitä todellisuudessa käytetään suomi toisena kielenä -oppitunneilla. Tutkimuksessa on luotu myös kaksi uutta pragmaattisten eleiden alaluokkaa: vieraskielisten käännösten yhteydessä avokämmenellä tuotetut käännöseleet sekä kielellistä rakennetta näkyväksi tekevät rakenne-eleet, jotka nousivat kakkoskielisessä luokahuonekontekstissa relevanteiksi. Opettaja ja opiskelijat käyttävät eleitä aineistossa puheeseen ja ympäristön materiaalisiin resursseihin kietoutuneina. Analyysi osoitti aiempaa tutkimusta tukien, että eleet tuotetaan läheisessä yhteydessä puheeseen ja osa eleiden merkityksistä on ymmärrettävissä vasta yhteydessä materiaalisen ympäristöön. Kuitenkin analyysi osoitti, että eleitä voidaan käyttää myös puheesta erillään, ja tällaisillakin eleillä saadaan välitettyä merkityksiä.

Kansainvälisessä toisen kielen omaksumisen tutkimuksessa on tarkasteltu enemmän myös eleitä luokahuonevuorovaikutuksessa, mutta kansainvälisen kontekstin tutkimustietoa ei voida suoraan soveltaa S2-opetukseen. Vaikka elevuorovaikutus on merkitysten ilmaisemisen tavaltaan lähtökohtaisesti universaalia, on elehtimisessä myös kulttuurisia eroja ja sanalliseen kieleen liittyviä seikkoja. Se, miten kielessä nähdään ja ilmaistaan asioita, saattaa vaikuttaa myös siihen, mitä merkityksiä eleillä välitetään. Erityisesti tässä tutkielmassa löydetty ja tarkastellut kielellistä rakennetta merkitsevät eleet ovat erityisellä tavalla puhuttuun kieleen sidottuja, sillä rakenne-eleillä voidaan esimerkiksi rytmittää sanoja tavujen mukaan. Rytmittävän elehdinnän rakenteeseen vaikuttaa oleellisesti sanallisen kielen rakenne, ja erityisesti suomen kielen rytmittäminen tuntuu aineiston pohjalta soveltuvan. Tutkimus kuitenkin osoitti, että suomalaisen S2-luokahuonevuorovaikutuksen elehdintä on hyvin samankaltaista kuin kansainvälisessä tutkimuksessa on osoitettu, sillä esimerkiksi esittävien, osoittavien ja rytmittävien eleiden käyttö muistuttaa muista kielistä saatuja tutkimustuloksia (vrt. esim. Negueruela & Lantolf 2008; Goodwin 2003; McCafferty 2006).

Kustakin eleluokasta tehdyt havainnot luonnehtivat oppituntien vuorovaikutusta. Semanttisen sisällön osalta aineistossa käytettiin niin esittäviä kuin osoittaviakin eleitä, ja esittävät eleet painotuivat pantomiimiin. Osoittamiseen yhdistettiin aineiston oppitunneilla materiaallinen ympäristö, sillä osoittaminen kohdistui usein materiaalisiin resursseihin. Osoittamalla hyödynnettiinkin objekteja sanojen merkitysten selittämisessä, ja aineistossa osoitettiin sekä esineitä että ihmiskehoa. Vuorovaikutusta jäsentävillä eleillä puolestaan annettiin esimerkiksi vuoroja, kehoitettiin toistoon ja pyydettiin vastausta. Pragmaattisissa eleissä puolestaan erottuivat perinteisten pragmaattisten, esimerkiksi kysymysten, kieltämisen ja myöntämisen merkitsemisen, lisäksi kakkoskielisyyteen liittyvät käännöseleet ja kielellistä rakennetta näkyväksi tekevät eleet.

Opettaja käyttää aineistossa käännöseleitä eli selittäviä avokämmeneleitä vieraskielisten käännösten yhteydessä merkiten käännökset omaksi suomenkielisestä puheesta erilliseksi yksiköseen. Näin suomen kieli erottuu oppimisen kohteeksi ja käännökset selitysten tarjoamiseksi, mikä

puolestaan jäsentää vuorovaikutusta ja siten auttaa yhteisymmärryksen syntymistä ja säilyttämistä. Kielellisen rakenteen ja erityisesti kielen rytmin kuvaaminen osoittautui aineistossa hyvin merkitykselliseksi. Opettaja käyttää kielen rytmiä sekä tavujen ja sanojen lineaarisuutta kuvaavia eleitä, joita opiskelijat toistavat joskus jopa tarkemmin rytmittäen kuin opettaja. Erityisesti kielen rytmin kuvamisen on osoitettu olevan potentiaalinen apuväline kielellisen syötöksen jäsentämisessä ja omaksumisessa (ks. esim. McCafferty 2006). Tämän tutkimuksen aineistossa opiskelijat omaksuivat rytmittämisen varhaisessa vaiheessa ja toisinaan redusoivat esimerkiksi esittävän eleen toiston ainoastaan rytmittäväksi eleeksi, mikä osoittaa opiskelijoiden kokevan rytmin ja siihen liittyvät eleet tärkeäksi. Rakenne-eleet ja niiden käyttö erityisesti opiskelijoiden elehdinnässä ovat yksi tämän tutkimuksen keskeisimmistä tuloksista. Valitettavasti tutkimuksessa ei kuitenkaan päästä käsiksi opiskelijoiden asenteisiin ja mielipiteisiin elehdinnästä eikä myöskään eleiden ja oppimistulosten väliseen suhteeseen – kummatkin ovat siis potentiaalisia jatkotutkimusaiheita. Erityisesti rytmittävät eleet ja niiden suhde kielen oppimiseen ansaitsevat huomiota.

Analyysi osoitti eleillä olevan monia tehtäviä osana vuorovaikutuksen kulkua, mutta tässä kohdassa opettajan ja opiskelijoiden eleet erosivat selkeästi toisistaan. Opettajan elehdintä on ensisijaisesti lähtöisin Onnenkielen opetusmetodista ja sen vaatimuksesta eleiden käytölle. Opiskelijoiden elehdintä puolestaan on spontaanimpaa, vaikka hekin toistavat opettajan opetusmenetelmästä kumpuavaa elehdintää. Toisaalta elehdinnän syitä lienee mahdoton täysin tavoittaa, mutta opettajan elehdintä eroaa tavanomaisessa vapaamuotoisessa keskustelussa esiintyvistä. Suuri osa opettajan käyttämistä eleistä on redundantteja, eli eleet säästävät sanottua välittäen saman merkitysisällön kuin puheessa. Näin tapahtuu erityisesti esittävien eleiden sekä osittain myös pragmaattisten eleiden yhteydessä, kun opettaja esimerkiksi esittää pantomiimilla syömistä tai merkitsee kysymyksen levittämällä avokämmenet sivuilleen. Redundanteilla eleillä ei ensisilmäyksellä vaikuta olevan aineistossa erityistä vuorovaikutuksellisesti motivoitua tehtävää. Kakkoskielisessä kontekstissa nämäkin eleet kuitenkin saavat uuden merkityksen, sillä eleet toimivat sanotun selittäjänä, havainnollistajana ja yhteisymmärryksen rakentajina. Opettajan redundantitkin eleet ovat tilanteesta riippumatta visuaalista syötöstä, jonka on osoitettu toimivan keinona tarjota oppijoille ymmärrettävää syötöstä (ks. esim. Lazaraton 2004; Paajanen 2015). Elesyötöksellä on osoitettu olevan merkitystä myös oppimisen ja muistin kannalta (ks. esim. Goldin-Meadow ym. 2001), ja Onnenkielessä eleitä hyödynnetään myös tässä tarkoituksessa.

Redundantin elehdinnän lisäksi opettaja käyttää eleitä toisinaan myös selkeästi osana merkitysneuvotteluja, kun opiskelijat osoittavat ymmärtämisen ongelman. Tällöin opettaja aloittaa usein selventävän sekvenssin, johon kuuluu käytetyn eleen toistaminen, eleen jakaminen merkityksellisiin

osiin sekä mahdollisesti uuden eleen tai objektin hyödyntäminen, mikäli ensimmäinen yritys selvittää sanojen semantiikkaa osoittautuu epäonnistuneeksi. Eleet ja luokkatila ympäristönä ovat monipuolinen resurssi, jota opettaja ja opiskelijat hyödyntävät viestinnässään. Opettajan ja oppijoiden väliset merkitysneuvottelut (ks. luku 5.2.1, esimerkki 40 *treecutter*) seuraavat pitkälti aiemmassa tutkimuksessa osoitettua kuviota, jossa vuorovaikutuksen osapuolet toistavat aktiivisesti toistensa elehdintää (Gullberg 2011: 146).

Opiskelijoiden eleiden analyysi puolestaan osoitti, että opiskelijat paitsi toistavat mallieleitä ja käyttävät niitä omiin tarkoituksiinsa myös elehtivät spontaanisti. Opiskelijoiden spontaanista elehdinnästä löytyivät kaikki samat eleluokat kuin opettajallakin lukuun ottamatta käännöseleitä, joita ei esiintynyt opiskelijoiden elehdinnässä. Eleiden merkitysten samankaltaisuus rohkaisee ajattelemaan, että suurin osa opettajan elehdinnästä lienee ollut opiskelijoille ymmärrettävää. Voidaan kenties puhua jonkinasteisesta elehdinnän universaaliudesta, mikä tuo kiinnostavan näkökulman eleisiin osana kakkoskielisen keskustelun ja luokahuonevuorovaikutuksen ongelmatilanteita – kuten tämäkin tutkimus on osoittanut, eleitä voidaan käyttää onnistuneesti monipuolisena ja usein sanallista kieltä helpommin ymmärrettävänä vuorovaikutuksen resurssina. Toki elehdintä on myös kulttuurisidonnaista ja siten potentiaalisesti hankalasti ymmärrettävää, ja tässäkin tutkimuksessa on havaittu ongelmia kulttuurisidonnaisten eleiden ymmärtämisessä esimerkiksi opettajan esittäessä saunomista pantomimilla.

Eleiden merkitysten paikoittaisesta epäselvyydestä huolimatta opiskelijat suuntautuivat sisäistämisen aikana eleiden tarkkaan toistoon, sillä he toistivat opettajan eleet tarkasti yksityiskohtia myöten jopa virheineen. Myös opettaja havainnoi opiskelijoiden elehdintää tarkasti, sillä hän huomasi eleyksiköiden pieniäkin yksityiskohtia. Tutkimuksessa on siis osoitettu eleiden tarkan havainnoinnin olevan mahdollista, mikä puolestaan tukee eleiden käyttöä opetuksessa. Opiskelijoiden tarkka eletoisto herättää kuitenkin kysymyksen siitä, kuinka hyvin opiskelijat ymmärtävät elein välitettyjä merkityksiä. Opiskelijat toistavat kyllä eleiden muotoja tarkasti, mutta ymmärtävätkö he eleiden merkityksiä, kun merkitystä yhdessä eleen kanssa rakentavan puheen ymmärtäminen on puutteellista? Eleiden havainnoinnin ja toistaminen tarkkuus osoittautuivat aineistossa jokseenkin yksilöllisiksi, sillä osa opiskelijoista toistaa eleitä tarkemmin ja aktiivisemmin kuin toiset. Oletettavasti myös eleiden ymmärtäminen on riippuvaista monista asioista, ja saattaa vaihdella yksilö- tai tilannekohtaisesti. Tässä tutkimuksessa ei valitettavasti päästä kiinni opiskelijoiden eleille antamiin merkityksiin. Keskusteluanalyytisessä tutkimuksessa vuorovaikutuksen piirteitä tarkastellaan keskustelun osanottajien niille osoittamien merkitysten ja tulkintojen kautta (Kurhila 2000: 360). Tässä aineistossa opiskelijoiden toiminnasta ei voida päätellä heidän eleille antamiaan merkityksiä, sillä opiskelijat eivät

useinkaan tehneet tulkintojaan näkyviksi vuorovaikutustilanteissa. Eleiden tutkimusta osana kakkoskielistä luokkahuonevuorovaikutusta täydentäisikin hyvin tutkimus siitä, millaisia merkityksiä opiskelijat eleistä ymmärtävät ja mitä hyötyä he kokevat luokkahuoneen elehdinnästä olevan.

Opiskelijat elehtivät myös spontaanisti, mutta opiskelijoiden elehdintä eroaa ratkaisevasti opettajan elehdinnästä selkeydeltään. Opettajan elehdintä on jokseenkin jäsenneltyä ja tarkasti toteutettua, mutta opiskelijoiden elehdintä on nopeatempoista ja usein muodoltaan epämääräistä. Opiskelijat myös harvemmin toistavat mallieleitä spontaanisti, mikä puolestaan alleviivaa sitä seikkaa, että opiskelijat käyttävät eleitä korostetun vuorovaikutteisesti, jolloin redundanttia mallieleen toistoa esiintyy harvemmin. Toki mitä pidempään opiskelijat noudattavat Onnenkielen opetusmenetelmää, sitä todennäköisempää myös redundantin elehdinnän lisääntyminen metodin kannustamana on. Redundantilta vaikuttava elehdintäkin on useimmiten vuorovaikutuksellisesti motivoitua, koska sillä pyritään varmistamaan oikean ymmärryksen syntyminen. Opiskelijat esimerkiksi havainnollistavat sanojen semanttisia merkityksiä toisilleen eleillä sekä käyttävät eleitä ymmärtämisen ongelmien ratkaisussa. Opiskelijat käyttävät eleitä myös täydentämään sanallista ilmaisua tilanteissa, joissa elehtiminen tarjoaa tarkoituksenmukaisen vuorovaikutusresurssin tai opiskelija kenties kokee vastaavan merkityksen välittämisen sanoin liian haastavaksi tai mahdottomaksi. Eleillä on tärkeä tehtävä myös avun pyytämisessä opettajalta, sillä opiskelijan käden pyörittävästä liikkeestä näyttää aineistossa muodostuneen yleinen multimodaalinen keino pyytää opettajalta apua puuttuvan sanan täydentämiseen.

Tutkimuksen aineisto ja menetelmät osoittautuivat jokseenkin onnistuneiksi, mutta erityisesti opiskelijoiden elehdinnän tarkastelemiseen soveltuisi paremmin toisenlainen aineisto. Tässä aineistossa yksittäisen opiskelijan elehdinnän havainnointi oli ajoittain vaikeaa, sillä koko opetusryhmä suoritti annettua tehtävää samaan aikaan, mikä aiheutti luokkatilaan videoiden analysointia vaikeuttavaa hälyä. Suurin osa aineistosta on kuitenkin sisäistämistä, ja tämän opetustilanteen tarkasteluun aineisto soveltui hyvin. Kameroiden kuvakulmat osoittautuivat myös jokseenkin onnistuneiksi, ja aineiston laajuus osaltaan pienentää kameroiden ulkopuolelle jääneen elehdinnän merkitystä koko analyysille.

Tutkimusaineisto on Onnenkielen opetusmenetelmästä johtuen erilaista kuin tavallisessa S2-opetuksessa, ja sisäistäminen tilanteena on tarkasti rajattua toimintaa. Tästä seurauksena aineisto sisältää vähemmän spontaania keskustelua, sillä sisäistäminen koostuu enimmäkseen opettajan lausumista ja opiskelijoiden toistosta. Suggestopedinen kieltenopetus eroaa tavallisesta kieltenopetuksesta, ja siksi tämän tutkimuksen tulokset eivät ole suoraan yleistettävissä tavalliseen S2-opetukseen, joskin suuntaviivoja ne kykenevät antamaan. Jatkotutkimuksena kakkoskielisten pienryhmien spontaanin luokkahuonekeskustelun tarkastelu toisi uusia entistä keskustelunanalyttisempiä näkökulmia elei-

den tutkimukseen osana S2-tutkimusta. Tällainen aineisto tarjoaisi mahdollisuuden analysoida tarkemmin sitä, miten esimerkiksi merkitysneuvotteluja käydään ja miten eleet sijoittuvat näihin sekvensseihin. Tässä tutkimuksessa olen myöskin enimmäkseen tarkastellut opettajan ja opiskelijoiden toimintaa erikseen, ja elehdinnän tarkasteleminen opettajan ja opiskelijoiden yhteispelissä avaisi tutkimukseen lisää näkökulmia. Samoin tarvitaan lisää tutkimusta myös tavallisesta S2-luokkahuonevuorovaikutuksesta ja sen elehdinnän muodoista ja merkityksistä.

Tämä tutkimus tarjoaa myös käytännön hyötyä S2-opetustyölle, sillä sen näkyväksi tekemästä S2-oppituntien eletoiminnasta on mahdollista tehdä sovellutuksia opetustyöhön. Tämän tutkimuksen pohjalta voidaan todeta, että elehdinnällä näyttäisi olevan paikkansa osana S2-opetusta ja että eleet tarjoavat monipuolisia keinoja jäsentää kielellistä syötöstä ja vuorovaikutusta. Tutkimus osoitti myös, että opetuksessa käytettävien eleiden tulisi olla mahdollisimman selvärajaisia ja yksiselitteisiä, jotta opiskelijoiden ymmärrys mahdollistetaan parhaalla mahdollisella tavalla. Myös eleiden merkitysten avaaminen saattaa olla paikallaan. Elehtimisen toistaminen myös vaikuttaa aktivoivan opiskelijoita aivan eri tavalla kuin paikoillaan passiivisena istuminen. Yksi keskeinen opetuksellinen hyöty on myös rytmittävien eleiden merkityksellisyyden tunnustaminen. Rytmieleet ovat aiemman tutkimuksen perusteella höydyksi kielen oppimisessa (ks. esim. McCafferty 2006), ja tässä tutkimuksessa opiskelijat suuntautuivat onnistuneesti rytmittävien eleiden käyttöön. Rytmittäminen saattaa soveltua erityisen hyvin suomen kielen opettamiseen ja oppimiseen johtuen suomen kielelle ominaisesta sanapainojen tasaisesta jakautumisesta. Tästä, kuten elehdinnän muistakin opetuksellisista hyödyistä, tarvitaan yhä lisää tutkimusta. Tämä tutkimus on osaltaan näyttänyt, että eleillä voidaan välittää moninaisia merkityksiä ja eleitä voidaan käyttää monin tavoin osana kakkoskielistä luokkahuonevuorovaikutusta, johon vuorovaikutuksen multimodaalisuuden tunnustaminen avaa yhä uusia näkökulmia.

7 LÄHTEET

AALTO, EIJA – MUSTONEN, SANNA – TUKIA, KAISA 2009: Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. – *Virittäjä* 3 s. 402–423.

Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus 2012. http://www.oph.fi/download/139342_aikuisten_maahanmuuttajien_kotoutumiskoulutuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2012.pdf (3.5.2017)

ALLEN, LINDA QUINN 1995: The effects of emblematic gestures on the development and access of mental representations of French expressions. – *Modern Language Journal* 79 s. 521–529.

AUSTIN, J. L. – URMSON, J. O. – SBISÀ, MARINA (toim.) 1980 [1962]: *How to do things with words. The William James lectures delivered at Harvard University in 1955*. Oxford: Oxford University Press.

BLOM, REGINA 2008: *Eleet kieliopin opettamisen ja oppimisen apuna suggestopedisessä S2-aikuisopetuksessa*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopiston kieli- ja käännöstieteiden laitos.

BOTHA, H. LUDOLPH 1990: Suggestopaedia in theory and practice. – *Per Linguam Special Issue* 4 s. 5–122.

DREW, PAUL – SORJONEN, MARJA-LEENA 2011: Dialogue in institutional interactions. – Teun A. van Dijk (toim.), *Discourse studies. A multidisciplinary introduction* s. 219–246. London: Sage.

EKMAN, PAUL 2004: Emotional and conversational nonverbal signs. – Jesus M. Larrazabal & Luis A. Pérez Miranda (toim.), *Language, knowledge, and representation* s. 39–50. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

ESKILDSSEN, SØREN W. – WAGNER, JOHANNES 2015: Embodied L2 construction learning. – *Language Learning* 65:2 s. 268–297.

ESKILDSSEN, SØREN W. – CADIerno, TERESA 2015: Advancing usage-based approaches to L2-studies. – Teresa Cadierno & Søren W. Eskildsen (toim.), *Usage-based perspectives on second language learning* s. 1–15. Applications of cognitive linguistics 30. Berlin: De Gruyter Mouton.

Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. WSOY 2003.

GLUHAREVA, DARIA – PRIETO, PILAR 2016: Training with rhythmic beat gestures benefits L2 pronunciation in discourse-demanding situations. – *Language Teaching Research* 6 s. 1–23.

GOLDIN-MEADOW, SUSAN – NUSBAUM, HOWARD – KELLY, SPENCER D. – WAGNER, SUSAN 2001: Explaining math. Gesturing lightens the load. – *Psychological Science* 12:6 s. 516–522.

GOODWIN, CHARLES 2000: Action and embodiment within situated human interaction. – *Journal of Pragmatics* 32:10 s. 1489–1522.

GOODWIN, CHARLES 2003: Pointing as situated practice. – Sotaro Kita (toim.), *Pointing. Where language, culture and cognition meet* s. 217–241. New York: Psychology Press.

GOODWIN, CHARLES 2004: A competent speaker who can't speak. The social life of aphasia. – *Journal of Linguistic Anthropology* 14:2 s. 151–170.

GOODWIN, CHARLES 2007: Environmentally coupled gestures. – Justine Cassell, Elena Terry Levy, David McNeill & Susan D. Duncan (toim.), *Gesture and the dynamic dimension of language. Essays in honor of David McNeill* s. 195–212. Amsterdam: John Benjamins.

GOODWIN, CHARLES 2011: Contextures of action. – Jürgen Streeck, Charles Goodwin & Curtis LeBaron (toim.), *Embodied interaction. Language and body in the material world* s. 182–193. Cambridge: Cambridge University Press.

GOODWIN, CHARLES – DURANTI, ALESSANDRO 1992: Rethinking context. An introduction. – Alessandro Duranti & Charles Goodwin (toim.), *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon* s. 1–41. Studies in the social and cultural foundations of language 11. Cambridge: Cambridge University Press.

GULLBERG, MARIANNE 2006a: Some reasons for studying gesture and second language acquisition (Hommage À Adam Kendon). – *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 44:2 s. 103–124.

GULLBERG, MARIANNE 2006b: Handling discourse. Gestures, reference tracking, and communication strategies in early L2. – *Language Learning* 56:1 s. 155–196.

GULLBERG, MARIANNE 2011: Multilingual multimodality. Communicative difficulties and their solutions in second-language use s. 137–151. – Jürgen Streeck, Charles Goodwin & Curtis LeBaron (toim.), *Embodied interaction. Language and body in the material world*. Cambridge: Cambridge University Press.

HAKULINEN, AULI 1997a: Johdanto. – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunalyysin perusteet* s. 13–17. Tampere: Vastapaino.

HAKULINEN, AULI 1997b: Vuorottelujäsennys. – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunalyysin perusteet* s. 32–55. Tampere: Vastapaino.

HELLERMANN, JOHN 2003: The interactive work of prosody in the IRF exchange. Teacher repetition in feedback moves. – *Language in Society* 32 s. 79–104.

HERITAGE, JOHN 1984: *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.

ILPOLA-HÄNI, PEIJA 1995: *Suggestopedinen kielenopetus ja sen arviointia. Oppilaiden näkökulma*. Turun yliopiston julkaisuja 113. Turku: Painosalama OY.

JURVELA, TERHI 2016: *Eleiden kierrättäminen aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon oppitunneilla*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopiston kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö.

JÄÄSKELÄINEN, ANNI 2009: Mitä eletutkimuksessa tapahtuu? – *Virittäjä* 4 s. 633–638.

KENDON, ADAM 2004: *Gesture. Visible action as utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.

KENDON, ADAM – VERSANTE, LAURA 2003: Pointing by hand in “Neapolitan”. – Sotaro Kita (toim.), *Pointing. Where language, culture, and cognition meet* s. 109–137. New York: Psychology Press.

Kielitoimiston sanakirja. Kotimaisten kielten keskus ja Kielikone Oy 2017. www.kielitoimistonsanakirja.fi (3.5.2017)

KURHILA, SALLA 2000: Keskustelunanalyysin esittelyä ja rajankäyntiä. Kakkoskielisten keskustelujen haaste. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kieli, diskurssi ja yhteisö* s. 359–381. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

KÄÄNTÄ, LEILA – HADDINGTON, PENTTI 2011: Johdanto multimodaaliseen vuorovaikutukseen. – Pentti Haddington & Leila Kääntä (toim.), *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan* s. 11–45. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

LAAKSO, MINNA 2011: Kun sanat eivät riitä kertomaan. Eleet afasiakeskusteluissa ja lasten vuorovaikutustilanteissa. – Pentti Haddington & Leila Kääntä (toim.), *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan* s. 152–173. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

LAIHIALA-KANKAINEN, SIRKKA 1987: *Intensiivimetodit kieltenopetuksessa*. Korkeakoulujen kielikeskuksen julkaisuja 28. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

LAZARATON, ANNE 2004: Gesture and speech in the vocabulary explanations of one ESL teacher. A microanalytic inquiry. – *Language Learning* 54:1 s. 79–117.

LEHTIMAJA, INKERI 2007: Viittaaminen ja tehtävajaksojen siirtymäkohdat. – Liisa Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi* s. 139–155. Helsinki: Gaudeamus.

LEHTIMAJA, INKERI 2012: *Puheen suuntia luokahuoneessa. Oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä -tunnilla*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.

LERNER, GENE H. 1993: Collectivities in action. Establishing the relevance of conjoined participation in conversation. – *Text* 13:2 s. 213–245.

LILJA, NIINA 2010: *Ongelmista oppimiseen. Toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä keskustelussa*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

LINDHOLM, CAMILLA – STEVANOVIC, MELISA – PERÄKYLÄ, ANSSI 2016: Johdanto. – Melisa Stevanovic & Camilla Lindholm (toim.), *Keskustelunanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta* s. 9–30. Vastapaino: Tampere.

LOZANOV, GEORGI 1978: *Suggestology and outlines of suggestopedy*. New York: Gordon and Breach.

LOZANOV, GEORGI 1980: *Suggestopedia. Uusi hämmästyttävä tapa oppia*. Jyväskylä: Gummerus.

MACBETH, DOUGLAS H. 1990: Classroom order as practical action. The making and unmaking of a quiet reproach. – *British Journal of Sociology of Education* 11:2 s. 189–214.

- MACBETH, DOUGLAS H. 2004: The relevance of repair for classroom correction. – *Language in Society* 33:5 s. 703–736.
- MAJLESI, ALI REZA 2015: Matching gestures. Teachers' repetitions of students' gestures in second language learning classrooms. – *Journal of Pragmatics* 76 s. 30–45.
- MAJLESI, ALI REZA – BROTH, MATHIAS 2012: Emergent learnables in second language classroom interaction. – *Learning Culture and Social Interaction* 1 s. 193–207.
- MARTIN, MAISA 2009: Yhteistä ja erityistä. Johdantoa teemanumeron kirjoituksiin. – *Virittäjä* 113 s. 321–328.
- MCCAFFERTY, STEVEN G. 2002: Gesture and creating zones of proximal development for second language learning. – *The Modern Language Journal* 86 s. 192–203.
- MCCAFFERTY, STEVEN G. 2006: Gesture and the materialization of second language prosody. – *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 44:2 s. 197–209.
- MCNELL, DAVID 1992: *Hand and mind. What gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- MCNEILL, DAVID 2008: *Gesture and thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- MEHAN, HUGH 1979: *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- MIKKULAINEN, TIINA 2006: ”Hauskat asiat ovat helpommin oppia kuin tylsiä asioita.” *Draaman keinot suggestopedisessä S2-opetuksessa*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopiston kieli- ja käännöstieteiden laitos.
- MITCHELL, ROSAMOND – MYLES, FLORENCE 2004 [1998]: *Second language learning theories*. London: Hodder Education.
- MONDADA, LORENZA 2007: Multimodal resources for turn-taking. Pointing and the emergence of possible next speakers. – *Discourse Studies* 9:2 s. 194–225.
- MONDADA, LORENZA 2011: Understanding as an embodied, situated and sequential achievement in interaction. – *Journal of Pragmatics* 4 s. 542–552.
- MONDADA, LORENZA 2013: Multimodal interaction. – Cornelia Müller, Alan Cienki, Ellen Fricke, Silva H. Ladewig, David McNeill & Sedinha Tessendorf (toim.), *Body. Language. Communication. Volume 1. An international handbook on multimodality in human interaction* s. 577–589. Berlin: De Gruyter.
- MONDADA, LORENZA 2014a: The local constitution of multimodal resources for social interaction. – *Journal of Pragmatics* 65 s. 137–156.
- MONDADA, LORENZA 2014b: *Conventions for multimodal transcription*. https://franz.uni-bas.ch/fileadmin/franz/user_upload/redaktion/Mondada_conv_multimodality.pdf (3.5.2017)

- MONDADA, LORENZA 2016: Challenges of multimodality. Language and the body in social interaction. – *Journal of Sociolinguistics* 20:3 s. 336–366.
- NEGUERUELA, EDUARDO – LANTOLF, JAMES P. 2008: The dialectics of gesture in the construction of meaning in second language oral narratives. – Steven G. McCafferty & Gale Stam (toim.), *Gesture. Second language acquisition and classroom research* s. 88–106. New York: Routledge.
- NEVILE, MAURICE – HADDINGTON, PENTTI – HEINEMANN, TRINE – RAUNIOMAA, MIRKA 2014: On the interactional ecology of objects. – Maurice Nevile, Pentti Haddington, Trine Heinemann & Mirka Rauniomaa (toim.), *Interacting with objects. Language, materiality, and social activity* s. 3–26. Amsterdam: John Benjamins.
- ORTEGA, LOURDES 2015: Usage based SLA. A research habitus whose time has come. – Teresa Ca-dierno & Søren W. Eskildsen (toim.), *Usage-based perspectives on second language learning* s. 353–373. Applications of cognitive linguistics 30. Berlin: De Gruyter Mouton.
- PAAJANEN, JENNY 2015: Kuinka eleet helpottavat yhteisymmärrystä? Ikoniset ja deiktiset eleet monikulttuurisilla lääkärin vastaanotoilla. – *Puhe ja kieli* 35:2 s. 73–95.
- PERÄKYLÄ, ANSSI 1997: Institutionaalinen keskustelu. – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 177–203. Tampere: Vastapaino.
- PERÄKYLÄ, ANSSI 2016: Ilmeet ja eleet. – Melisa Stevanovic & Camilla Lindholm (toim.), *Keskustelunanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta* s. 64–78. Tampere: Vastapaino.
- RAEVAARA, LIISA 1997: Vierusparit. Esimerkkinä kysymys ja vastaus. – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 75–92. Tampere: Vastapaino.
- SACKS, HARVEY 1992: *Lectures on conversation. Volume 1*. Malden: Blackwell Publishers.
- SACKS, HARVEY – SCHEGLOFF, EMANUEL A. – JEFFERSON, GAIL 1974: A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. – *Language* 50:4 s. 696–735.
- SCHEGLOFF, EMANUEL A. 1985: On some gestures' relation to talk. – John Atkinson (toim.), *Structures of social action* s. 266–296. Studies in emotion and social interaction. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHEGLOFF, EMANUEL A. 2007: *Sequenze organization in interaction. A primer in conversation analysis 1*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHEGLOFF, EMANUEL A. – JEFFERSON, GAIL – SACKS, HARVEY 1977: The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. – *Language* 53:2 s. 361–382.
- SAARANEN-KAUPPINEN, ANITA – PUUSNIEKKA, ANNA 2006: *KvaliMOTV. Menetelmäopetuksen tietovaranto* (verkkojulkaisu). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. http://www.fsd.uta.fi/metelmäopetus/kvali/L6_3_2.html (15.9.2016)
- SAHLSTRÖM, FRITJOF 1999: *Up the hill backwards. On interactional constraints and affordances for equity-constitution in the classrooms of the Swedish comprehensive school*. Uppsala studies in education 85. Stockholm: Elanders Gotab.

- SEEDHOUSE, PAUL 2004: *The interactional architecture of the language classroom. A conversation analysis perspective*. Language Learning Monograph Series. Malden: Blackwell.
- SEPPÄNEN, EEVA-LEENA 1997: Vuorovaikutus paperilla. – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunalyysin perusteet* s. 18–31. Tampere: Vastapaino.
- SIME, DANIELA 2006: What do learners make of teachers' gestures in the language classroom? – *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 44:2 s. 211–230.
- SORJONEN, MARJA-LEENA 1997: Korjausjäsenitys. – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunalyysin perusteet* s. 111–137. Tampere: Vastapaino.
- STAM, GALE – MCCAFFERTY, STEVEN G. 2008: Gesture studies and second language acquisition. A review. – Steven G. McCafferty & Gale Stam (toim.), *Gesture. Second language acquisition and classroom research* s. 3–24. ESL & Applied Linguistics Professional Series. New York: Routledge.
- STEVANOVIC, MELISA – LINDHOLM, CAMILLA (toim.) 2016: *Keskustelunalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino.
- STIVERS, TANYA – SIDNELL, JACK 2005: Introduction. Multimodal interaction. – *Semiotica* 156: 1–4 s. 1–20.
- STREECK, JÜRGEN 1993: Gesture as communication I. its coordination with gaze and speech. – *Communication Monographs* 60:4 s. 275–299.
- STREECK, JÜRGEN 2009: *Gesturecraft. The manufacture of meaning*. Amsterdam: John Benjamins.
- STREECK, JÜRGEN – GOODWIN, CHARLES – LEBARON, CURTIS 2011: Embodied interaction in the material world. An introduction. – Jürgen Streeck, Charles Goodwin & Curtis LeBaron (toim.), *Embodied interaction. Language and body in the material world* s. 1–26. Cambridge: Cambridge University Press.
- SUEYOSHI, AYANO – HARDISON, DEBRA M. 2005: The role of gestures and facial cues in second language listening comprehension. – *Language Learning* 55:4 s. 661–699.
- SUNI, MINNA 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- TAINIO, LIISA 2007a: Esipuhe. – Liisa Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunalyysi* s. 7–11. Helsinki: Gaudeamus.
- TAINIO, LIISA 2007b: Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskustelunalyysin keinoin? – Liisa Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunalyysi* s. 15–58. Helsinki: Gaudeamus.
- TAINIO, LIISA 2007c: Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkiminen. Neuvoja työn eri vaiheisiin. – Liisa Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunalyysi* s. 291–311. Helsinki: Gaudeamus.

TOIVANEN, PÄIVIKKI 2000: Oppijan puheen korjaaminen suggestopedisessä maahanmuuttajaopetuksessa. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.

VATANEN, ANNA 2016: Keskustelunanalyttinen tutkimusprosessi. – Melisa Stevanovic & Camilla Lindholm (toim.), *Keskustelunalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta* s. 312–330. Tampere: Vastapaino.

VERSPoor, MARJOLIJN – NGUYEN, HONG THI PHUONG 2015: A dynamic usage-based approach to second language teaching. – Teresa Cadierno & Søren W. Eskildsen (toim.), *Usage-based perspectives on second language learning* s. 305–327. Applications of cognitive linguistics 30. Berlin: De Gruyter Mouton.

WAGNER, JOHANNES 2015: Designing for language learning in the wild. Creating social infrastructures for second language learning. – Teresa Cadierno & Søren W. Eskildsen (toim.), *Usage-based perspectives on second language learning* s. 75–101. Applications of cognitive linguistics 30. Berlin: De Gruyter Mouton.

LIITE 1 Tutkimuslupa-lomake

Tutkimuslupa

Videoin kurssin suomen tunteja pro gradu -työtäni ja mahdollista jatkotutkimusta varten. Tutkin työssäni vuorovaikutusta suomen kielen oppitunneilla.

Osallistujien nimet ja muut tunnistetiedot muutetaan tutkimusraporttiin, eikä yksittäisiä henkilöitä voida tunnistaa. Videoita ei esitetä julkisesti.

Tämän luvan voi perua ottamalla yhteyttä minuun. Työtäni ohjaavat yliopistonlehtori XX¹³ ja yliopistonlehtori XX.

Annan luvan käyttää videoita tutkimuksessa.

☐

päiväys

allekirjoitus

Yhteystiedot:¹⁴

¹³ Ohjaajien nimet löytyivät alkuperäisestä lomakkeesta, mutta ne on poistettu tunnistamisen välttämiseksi.

¹⁴ Alkuperäisestä lomakkeesta löytyivät sekä tutkimuksen tekijän että kummankin ohjaajan nimet, sähköpostiosoitteet ja puhelinnumerot.

LIITE 2 Tutkimuksessa käytetyt litterointimerkinnot

.	laskeva intonaatio
?	nouseva intonaatio
↑	seuraava sana lausuttu ympäristöä korkeammalta
Suomessa <u>a</u>	(alleviivaus) painotus
[päällekkäispuhunnan alku
]	päällekkäispuhunnan loppu
{	kehollisen toiminnan alku
}	kehollisen toiminnan loppu
O*	yläindeksillä numeroidaan eleet ja niiden sanalliset selitykset
*	katseen kohdistuminen
(.)	tauco: alle 1.0 sekuntia
(2.3)	pitempi tauco: pituus ilmoitettu sekunnin kymmenesosina
=	kaksi puhunnosta liittyy toisiinsa tauotta
> <	(sisäänpäin osoittavat nuolet) nopeutettu jakso
< >	(ulospäin osoittavat nuolet) hidastettu jakso
e:i	(kaksoispiste) äänteen venytys
°joo°	ympäristöä vaimeampaa puhetta
hhh	uloshengitys
hehe	naurua
si-	(tavuviiva) sana jää kesken
(-)	sana, josta ei ole saatu selvää
(())	kaksoissulkeiden sisällä litteroijan kommentteja ja selityksiä tilanteesta